



**Marta Filipa Jorge dos
Santos**

**Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino
Básico: parcerias envolvendo a escola e a
comunidade**



Marta Filipa Jorge dos Santos

Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e da Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro do QREN – POPH – Formação Avançada, Tipologia 4.1. – Formação Avançada, compartilhado pelo FSE e por fundos nacionais do MCTES. Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

CO-FINANCIADO POR:



Aos meus quatro amores.

o júri

presidente

Prof. Doutor Joaquim Manuel Vieira
Professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora associada com agregação da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora auxiliar do instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva
Professora auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Prof. Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira
Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof. Doutora Maria Isabel Barros Morais Costa
Professora auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro (coorientadora)

agradecimentos

Às minhas orientadoras, Helena e Ana Raquel, pelos anos e anos de orientação, preocupação, motivação e amizade. Foram dois marcos importantíssimos no meu percurso acadêmico e pessoal, e a elas devo muito do que sou hoje. Espero que o nosso caminho em conjunto não termine aqui.

A todos os participantes neste estudo, tanto os que se disponibilizaram para responder aos questionários, como os que fizeram parte deste grupo de trabalho memorável. Que esta experiência vos tenha marcado tanto quanto me marcou a mim.

Às laléguas + 2, por todos os momentos que partilhámos, dentro e fora do LALE (porque há vida para além do doutoramento).

Aos dois mosqueteiros, Susana e Daniel (acreditem: o fim tarda mas chega).

Às minhas companheiras de sangue, suor e lágrimas, Carmen e Ana.

Ao Herlander, por ser tão paciente, compreensivo, companheiro... Há pessoas que chegam à nossa vida no momento certo e nos mostram que a felicidade está nas coisas mais simples. Para mim, essa pessoa foste tu!

Ao Joel, saudoso companheiro de outras escritas. Não deixou o destino que chegasses a ver este trabalho concluído mas ficam na minha memória as tuas palavras de apoio, coragem e amizade. Espero que esteja “bem feita”, como pediste.

À minha família que soube esperar.

Aos meus gatos.

A todos, por estarem sempre lá.

palavras-chave

Diversidade, educação intercultural, parcerias educativas, representações sociais

resumo

Este estudo tem como finalidade compreender o processo de constituição de uma parceria educativa envolvendo escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outras instituições da comunidade para a promoção da educação intercultural e analisar a influência do trabalho desenvolvido por essa parceria nas práticas, atitudes, competências e conhecimentos de todos os participantes.

Situa-se, por um lado, num entendimento de educação intercultural enquanto abordagem educativa fundamental para todos os alunos, assente na valorização da diversidade e na promoção de atitudes e competências de relacionamento interpessoal (como o respeito e a solidariedade), tendo em vista a formação de cidadãos responsáveis e participativos na construção de sociedades mais justas e coesas. Por outro, justifica o potencial das parcerias educativas para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos parceiros, assim como para o desenvolvimento da competência intercultural de todos os participantes (parceiros, alunos e comunidade envolvente).

O desenho investigativo delineado, de natureza predominantemente qualitativa, encontra-se na interseção de três métodos investigativos: estudo de caso, estudo etnográfico e investigação-ação.

Num primeiro momento (ano letivo 2008/2009) efetuou-se um estudo exploratório que visou conhecer as práticas de educação intercultural e de trabalho em parceria de professores a lecionar em escolas do 1.º CEB do concelho de Aveiro. O objetivo deste estudo era reunir sugestões de atividades e de instituições a contactar para a constituição de um grupo de parceiros com vista ao desenvolvimento posterior de um projeto sobre educação intercultural. Os dados recolhidos por meio da aplicação de um inquérito por questionário a 228 professores do 1º CEB do distrito de Aveiro (dos quais 114 foram respondidos) permitiram concluir que as práticas educativas a este nível, e no contexto em causa, são ainda escassas ou pouco divulgadas.

Passou-se, então, à constituição de um grupo de parceiros educativos que contou com um total de 13 elementos: a investigadora, enquanto parceira representante da Universidade de Aveiro, seis professoras do 1.º CEB, duas professoras de Música das Atividades de Enriquecimento Curricular, um representante de uma associação de imigrantes, um representante de uma associação cultural, um representante de uma CERCI e um representante da Câmara e Biblioteca Municipal. Ao longo do ano escolar 2010/2011, o grupo de parceiros desenvolveu colaborativamente um projeto de intervenção sobre educação intercultural para alunos do 1.º CEB. Este projeto proporcionou-lhes momentos de formação sobre educação intercultural e jogos colaborativos e permitiu-lhes partilhar as suas dúvidas e experiências relativas à temática em causa, propor estratégias e metodologias e disponibilizar recursos para a conceção e implementação das atividades.

Os dados foram recolhidos em diferentes momentos: antes de se dar início ao projeto de intervenção, efetuou-se uma entrevista inicial a cada um dos parceiros; durante o decorrer do projeto realizou-se um focus group e registaram-se em formato áudio todas as sessões de trabalho entre os parceiros; após a conclusão do projeto de intervenção, teve lugar uma nova entrevista individual a cada um deles. Estes dados foram transcritos e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo. Para além disso, todos os documentos elaborados pela investigadora durante a gestão da parceria, os portfólios das professoras participantes e os registos fotográficos das atividades implementadas constituíram-se como dados secundários. Os resultados mostraram que a participação neste projeto: i) conduziu a que ocorresse uma alteração das representações dos parceiros sobre interculturalidade e educação intercultural; ii) permitiu a todos os participantes (parceiros, alunos e comunidade) desenvolverem a sua competência intercultural; iii) proporcionou situações de trabalho colaborativo que contribuíram para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional de todos os parceiros; iv) motivou os parceiros a darem continuidade ao trabalho aqui desenvolvido. Este estudo permitiu, ainda, refletir sobre a importância da formação de formadores em educação intercultural e da necessidade de sensibilização para o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre escola, comunidade e investigadores académicos.

keywords

Diversity, intercultural education, educational partnerships, social representations

abstract

This study aims at understanding the constitution process of an educational partnership involving schools of the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE) and other institutions of the community towards the promotion of intercultural education and it also aims at analyzing the impact of the work developed in partners' practices, attitudes, competences and knowledge.

The study relies, on one hand, on an understanding of intercultural education as an educational approach which is fundamental to all students, grounded on the valuation of diversity and on the promotion of attitudes and competences of interpersonal relationship (such as respect and solidarity), aiming at educating responsible and participative citizens in the building of fairer and more cohesive societies. On the other hand, the study justifies both the potential of educational partnerships to the partners' personal, professional and institutional development and to the development of the participants' intercultural competence (partners, students and the surrounding community).

The research process, mainly qualitative, relies in the intersection of three research methods: case study, ethnographic research and action research.

Firstly (school year 2008/2009) an exploratory study was developed aiming at knowing the practices concerning intercultural education and partnership working of teachers of the 1st CBE in the area of Aveiro. The objective was to gather suggestions concerning activities and institutions to be contacted in order to constitute a group of partners aiming at the development of a project on intercultural education. The data, collected by means of a questionnaire applied to 228 teachers of the 1st CBE of the Aveiro district (114 answers), allowed concluding that the educational practices at this level, and in this context, are still very scarce or not broadly disseminated.

Afterwards, the group of educational partners was constituted by 13 participants: the researcher, representing the University of Aveiro, six 1st CBE teachers, two teachers of Music in the Curriculum Enrichment Activities, a representative of an immigrants' association, a representative of a cultural association, a representative of a CERCI and a representative of both the City Hall and the Municipal Library. Throughout the school year 2010/2011 the group of partners developed collaboratively an intervention project on intercultural education to students attending the 1st CBE. This project provided all the partners training moments on intercultural education and collaborative games, allowed them to share their doubts and experiences concerning the theme in question and to propose strategies and methodologies as well as resources to design and implement the activities.

Data were collected in different moments: before the beginning of the intervention project an interview to each of the partners was conducted; during the project a focus group was carried out and all the work sessions were audio recorded; after the conclusion of the project, the partners were individually interviewed. Data were transcribed and content analysis was applied. Besides, all the documents drawn up by the researcher during the partnership, the teachers' portfolios and the photographs of the activities were considered secondary data. The results highlighted that participating in this project: i) led to a change of the partners' representations on interculturality and intercultural education; ii) allowed all the participants (partners, students and the surrounding community) to develop their intercultural competence; iii) provided collaborative work that contributed to the partners' personal, professional and institutional development; iv) motivated the partners to continue the developed work. This study also allowed reflecting on the importance of educating trainers to intercultural education and on the need of sensitizing to collaborative work between school, community and researchers.

Índice

Índice de figuras	4
Índice de quadros	5
Índice de tabelas.....	6
Lista de anexos.....	7
Lista de siglas e acrónimos	8
 Introdução geral.....	 9
 Capítulo 1 - Diversidade e educação intercultural	 19
Introdução.....	21
1.1. As sociedades e a diversidade.....	21
1.1.1. Conceito de diversidade	22
1.1.2. Cultura e diversidade cultural	23
1.1.3. Alguns modelos utilizados na gestão da diversidade cultural	26
1.1.4. O diálogo intercultural enquanto estratégia de coesão social	30
1.2. A implementação da abordagem intercultural em educação	33
1.2.1. Educação intercultural: definição e objetivos.....	34
1.2.2. Características da escola intercultural.....	41
1.2.3. O desenvolvimento da competência intercultural	44
1.2.4. Formação de professores para a interculturalidade	54
1.2.5. Principais críticas à abordagem intercultural em educação	61
1.3. Tendências recentes da investigação em educação intercultural	66
Síntese.....	71
 Capítulo 2 – Parcerias educativas.....	 73
Introdução.....	75
2.1. Contextos de desenvolvimento da criança: o modelo das esferas de influência	75
2.2. Conceito de parceria.....	78
2.2.1. Conceito de parceria educativa	81
2.2.2. Parcerias envolvendo a escola e a família	83
2.2.3. Parcerias envolvendo a escola e a comunidade	85
2.3. O processo de constituição de parcerias educativas	97

2.4. A colaboração como base de uma parceria com finalidades educativas	102
2.4.1. O conceito de colaboração	104
2.4.2. A escola enquanto espaço de colaboração	107
2.4.3. Potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo.....	110
2.5. As parcerias educativas em análise	112
2.5.1. Potencialidades do trabalho em parceria	112
2.5.2. Constrangimentos do trabalho em parceria.....	116
2.6. Contributos das parcerias educativas para a educação intercultural	118
Síntese.....	124
Capítulo 3. Opções metodológicas da investigação.....	127
Introdução.....	129
3.1. Faseamento da investigação.....	129
3.2. Sobre a recolha de dados: algumas considerações éticas	133
3.3. Sobre a investigação qualitativa	134
3.4. Uma hibridez metodológica	135
3.4.1. Sobre o estudo de caso.....	136
3.4.2. Sobre o estudo etnográfico.....	138
3.4.3. Sobre a investigação-ação	141
Síntese.....	142
Capítulo 4. Estudo exploratório	145
Introdução.....	147
4.1. Contextualização do estudo	147
4.2. Instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário.....	147
4.3. Apresentação e discussão dos resultados	149
Síntese.....	161
Capítulo 5 – Um projeto em parceria sobre educação intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico	163
Introdução.....	165
5.1. Constituição e caracterização de um grupo de parceiros educativos.....	165
5.2. Primeiro momento de recolha e análise de dados	173
5.2.1. Sobre o tratamento de dados e a análise de conteúdo	174
5.2.1.1. Parcerias educativas: representações e práticas	175
5.2.1.2. Educação intercultural: representações e práticas	176

5.2.2. Analisando as vozes dos parceiros antes do início do projeto de intervenção	178
5.2.2.1. Parcerias educativas: representações e práticas	178
5.2.2.2. Educação intercultural: representações e práticas	189
5.2.3. Refletindo e preparando a próxima etapa	198
5.3. Estruturação de um plano de intervenção didática.....	199
5.3.1. Organização das sessões de trabalho	202
5.3.1.1. Sessões de trabalho entre parceiros	205
5.3.1.2. Sessões de trabalho com os alunos	208
5.3.1.3. Sessões de apresentação de trabalhos à comunidade	212
5.3.2. Sobre o processo de avaliação do projeto de intervenção	214
5.4. Segundo momento de recolha e análise de dados	215
5.4.1. O <i>focus group</i>	217
5.4.2. A entrevista semiestruturada	218
5.4.3. Recolha de dados relativos às sessões de trabalho entre os parceiros...	219
5.4.4. Sobre o tratamento e análise dos dados	220
5.4.4.1. Impacte do projeto de intervenção sobre educação intercultural	222
5.4.4.2. Dinâmicas e representações sobre a parceria	223
5.4.5. Analisando as vozes dos parceiros sobre o trabalho desenvolvido	225
5.4.5.1. Impacte do projeto de intervenção	225
5.4.5.2. Dinâmicas e representações sobre a parceria	247
Conclusões	283
Limitações do estudo	295
Sugestões para investigações futuras	297
Referências bibliográficas	299

Índice de figuras

Figura 1.	Diferenças entre os modelos multi e intercultural (adaptado de Alonso, 2006)	29
Figura 2.	Domínios que têm vindo a ser relacionados com a educação intercultural (Grant & Brueck, 2011, p.9)	37
Figura 3.	Os cinco <i>savoirs</i> da competência intercultural (Byram, 1997)	47
Figura 4.	Modelo piramidal da competência intercultural (Deardorff, 2006)	49
Figura 5.	Dimensões e processos do desenvolvimento profissional docente (Bastos, 2014)	59
Figura 6.	Estrutura externa do modelo das três esferas de influência de Epstein et al (1997)	76
Figura 7.	Ciclo exemplificativo do processo de constituição de parcerias (adaptado de Hands, 2005)	98
Figura 8.	As dimensões estruturais e normativas da constituição de uma parceria	101
Figura 9.	Níveis de parceria de Hartley e Huddleston (2010)	102
Figura 10.	Características que refletem a hibridiz metodológica da investigação	142
Figura 11.	Área de atividade profissional dos docentes inquiridos	149
Figura 12.	Reconhecimento da importância da realização de atividades no âmbito da educação intercultural	158
Figura 13.	Razões para a importância da realização de atividades no âmbito da educação intercultural	159
Figura 14.	Processo de constituição e desenvolvimento da parceria	172
Figura 15.	Motivações pessoais para a participação na parceria	178
Figura 16.	Motivações profissionais para a participação na parceria	179
Figura 17.	Relações de parceria estabelecidas anteriormente pelos inquiridos	185
Figura 18.	Representações dos parceiros sobre interculturalidade	190
Figura 19.	Argumentos para a importância da implementação da educação intercultural	192
Figura 20.	Sessão “Natal Intercultural”	213
Figura 21.	Sessão “Natal Intercultural”	213
Figura 22.	Sessão “A unidade na diversidade: um povo imaginário”	214
Figura 23.	Sessão “A unidade na diversidade: um povo imaginário”	214
Figura 24.	Conceito de interculturalidade após a conclusão do projeto	227
Figura 25.	Importância da implementação da educação intercultural: argumentos	229
Figura 26.	Atividade 1 – Sensibilização à língua árabe e ao seu sistema de escrita	233
Figura 27.	Atividade 1 – Sensibilização à língua árabe e ao seu sistema de escrita	233
Figura 28.	Atividade 8 – O nabo gigante	234
Figura 29.	Atividade 8 – O nabo gigante	234
Figura 30.	Atividade 12 – Ovos da Páscoa	234

Figura 31.	Atividade 12 – Ovos da Páscoa	234
Figura 32.	Atividade 9 – Canção em língua gestual portuguesa	235
Figura 33.	Atividade 9 – Canção em língua gestual portuguesa	235
Figura 34.	Atividade 3 – Orquestra de percussão	236
Figura 35.	Atividade 3 – Orquestra de percussão	236
Figura 36.	Atividade 4 – Os frutos	236
Figura 37.	Atividade 4 – Os frutos	236
Figura 38.	Atividade 10 – Danças tradicionais de outros países	237
Figura 39.	Atividade 10 – Danças tradicionais de outros países	237
Figura 40.	Atividade 7 – Jogo das cores	238
Figura 41.	Atividade 7 – Jogo das cores	238
Figura 42.	Atividade 11 – Assalto ao castelo	238
Figura 43.	Atividade 11 – Assalto ao castelo	238
Figura 44.	Atividade 2 – Hora do Conto Intercultural	239
Figura 45.	Atividade 2 – Hora do Conto Intercultural	239
Figura 46.	Atividade 5 – Meninos de todas as cores	239
Figura 47.	Atividade 5 – Meninos de todas as cores	239
Figura 48.	Atividade 6 – O patinho feio	240
Figura 49.	Atividade 6 – O patinho feio	240
Figura 50.	Atividade 13 – Povo imaginário”	241
Figura 51.	Atividade 13 – Povo imaginário”	241
Figura 52.	Atitudes desenvolvidas pelos participantes no projeto	243
Figura 53.	Funções desempenhadas pela investigadora enquanto facilitadora do trabalho da parceria	250
Figura 54.	Tipos de mediação ocorridos na parceria	256
Figura 55.	Tipos de colaboração ocorridos	259
Figura 56.	Potencialidades da parceria	268
Figura 57.	Constrangimentos da parceria	271

Índice de quadros

Quadro 1.	Descrição das fases da investigação	132
Quadro 2.	Objetivos do inquérito por questionário realizado aos professores que lecionam em escolas do 1.º CEB do concelho de Aveiro e respetivas questões	148

Índice de tabelas

Tabela 1.	Atividades no âmbito da educação intercultural descritas pelos inquiridos	153
Tabela 2.	Caracterização dos agentes educativos que integraram a parceria	169
Tabela 3.	Caracterização da entrevista inicial aos parceiros	174
Tabela 4.	Categorias e subcategorias da dimensão de análise <i>Parcerias educativas: representações e práticas</i>	176
Tabela 5.	Categorias e subcategorias da dimensão de análise <i>Educação intercultural: representações e práticas</i>	177
Tabela 6.	Parcerias em que os inquiridos participaram anteriormente	184
Tabela 7.	Atividades sobre educação intercultural realizadas anteriormente pelos parceiros	195
Tabela 8.	Tipos de sessões e trabalho realizadas durante o projeto	205
Tabela 9.	Síntese das sessões de trabalho entre os parceiros	207
Tabela 10.	Sessões de trabalho com os alunos	212
Tabela 11.	Sessões de divulgação dos resultados das atividades	213
Tabela 12.	<i>Focus group</i> : duração, local, participantes, recolha e análise de dados	218
Tabela 13.	Entrevista final aos parceiros: duração, local, participantes, objetivos, recolha e análise de dados	219
Tabela 14.	Síntese dos dados recolhidos e sua classificação	222
Tabela 15.	Categorias, subcategorias e dados analisados na dimensão <i>Impacte do projeto de intervenção sobre educação intercultural</i>	223
Tabela 16.	Categorias, subcategorias e dados analisados na dimensão <i>Dinâmicas e representações sobre a parceria</i>	225
Tabela 17.	Síntese das atividades planificadas nos Guiões de Projeto 1 e 2	233
Tabela 18.	Categorias, subcategorias e dados recolhidos relativamente à dimensão “avaliação da parceria”	253
Tabela 19.	Documentos elaborados pela investigadora durante o decorrer do projeto de intervenção	254
Tabela 20.	Tarefas de apoio ao trabalho realizadas pela investigadora	255

Lista de anexos

Anexo 1 – Estudo exploratório

- 1.1. Questionário aos professores do 1º CEB do concelho de Aveiro
- 1.2. Pedido de autorização à DGIDC para aplicação de questionário aos Professores do 1º CEB do concelho de Aveiro
- 1.3. Autorização para aplicação de Inquéritos em Meio Escolar
- 1.4. Carta aos Agrupamentos de Escolas do concelho de Aveiro

Anexo 2 – Constituição do grupo de parceiros

- 2.1. Apresentação do projeto ao Agrupamento de Escolas de Ílhavo
- 2.2. Apresentação do projeto a Instituições de Águeda
- 2.3. Folheto de divulgação do projeto
- 2.4. Pedidos de autorização aos Agrupamentos de Escolas do concelho de Águeda

Anexo 3 - Entrevista inicial

- 3.1. Guião de entrevista inicial aos participantes no projeto
- 3.2. Transcrição das entrevistas iniciais

Anexo 4 – Primeiro momento de análise de dados

- 4.1. Análise dos dados recolhidos por meio da entrevista inicial

Anexo 5 – Sessões de trabalho

- 5.1. Ordem de trabalhos das reuniões de trabalho presencial
- 5.2. Apresentação do projeto na 1ª reunião
- 5.3. Planificação de trabalho com parceiros
- 5.4. *PowerPoint* sobre educação intercultural
- 5.5. Definição de educação intercultural elaborada pelo grupo na Sessão 2
- 5.6. Guião de projeto 1
- 5.7. Guião de projeto 2
- 5.8. Filme festa de Natal intercultural
- 5.9. Transcrições das sessões de trabalho presencial

Anexo 6 – *Focus group*

6.1. Guião de *focus group* aos participantes no projeto

6.2. Transcrição do *focus group*

Anexo 7 - Entrevista final

7.1. Guião da entrevista final aos participantes no projeto

7.2. Transcrição das entrevistas finais

Anexo 8 – Segundo momento de análise de dados

8.1. Análise dos dados recolhidos por meio do *focus group*, entrevista final e audiogravação das reuniões de trabalho presencial

Lista de siglas e acrónimos

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução geral

“A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética.
Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem,
ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

As ideologias próprias dos diferentes contextos sociais (ideais democráticos associados a princípios de justiça social e participação cívica) e os fenómenos de globalização e mudanças sociais e tecnológicas mais recentes têm contribuído fortemente para o focar das atenções no tema da diversidade (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005). A este respeito enumeramos, por exemplo, as migrações, o desenvolvimento das redes de transporte internacionais e, claro, o desenvolvimento exponencial dos meios de comunicação que permitem a qualquer pessoa, em segundos, estabelecer contacto com qualquer parte do mundo.

É, portanto, impossível negligenciar o fato de que os sujeitos se movem e se relacionam em contextos muito diversos e que, decorrentes dessas interações surgem, por vezes, conflitos. A situação mundial atual (da qual é exemplo a recente “crise” dos refugiados sírios) demonstra que esses conflitos são cada vez mais frequentes, atingindo, por vezes, proporções descontroladas, evidenciando falta de respeito e compreensão pela diferença, resultando em situações de antagonismo entre nações, entre laicização e religião, modernidade e tradição, democracia e ditadura, ricos e pobres, Oriente e Ocidente, Norte e Sul (Morin, 2001). Tais situações de conflito devem ser alvo de uma reflexão profunda por parte dos sujeitos, levando-os a tomar consciência da sua dificuldade de lidar com elas e, conseqüentemente, procurar desenvolver competências a esse nível (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005). É desta necessidade que emerge a essência da educação intercultural, numa tentativa de pacificar e reorientar as relações entre cidadãos de um mundo global. Deste modo, a educação deve contribuir tanto para a tomada de consciência da nossa Terra-Pátria como também conduzir ao desenvolvimento da cidadania terrena (Morin, 2001).

Norteando-nos pelas palavras destes autores, reconhecemos a pertinência da educação intercultural e encontramos nela a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho de investigação que se proponha não a dar respostas e a produzir “receitas milagrosas” mas que funcione como um alerta para uma necessidade emergente, um abrir de olhos para a premência do cultivar do diálogo e do respeito mútuo num mundo

caracterizado pela diversidade cultural, linguística, religiosa, social, económica e política. Ou seja, e reportando-nos a palavras da UNESCO, em 2002, no que se refere aos desafios para este novo século, num contexto de trocas globalizadas é preciso explorar o formidável potencial que a diversidade representa para um melhor conhecimento recíproco entre os povos e as culturas. É preciso empenho para que surjam espaços de expressão, criatividade, interação, intercâmbio e inovação que beneficiem o conjunto da humanidade (Matsuura, 2002).

A diversidade cultural é considerada uma fonte de desenvolvimento dos cidadãos e das sociedades, uma vez que contribui para o aumento da liberdade de escolha através da construção de um pensamento crítico, integrador e holístico (UNESCO, 2002a). Cidadãos atentos aos outros e com capacidade de argumentação que lhes permita apresentar e discutir as suas propostas e ideias contribuem para o desenvolvimento de democracias fortes e sustentáveis (Zaragoza, 2005). Para isso, o contacto com diferentes culturas irá permitir aos sujeitos experienciarem o mundo de formas diferenciadas, encarando a diferença como uma característica comum e como uma riqueza universal (Kutukdjian & Coebet, 2009), postura esta que deverá ser promovida tanto pela sociedade em geral como pela escola em particular. Será, deste modo, necessário investir esforços na tentativa de desenvolver nos alunos não apenas o gosto pelo enriquecimento de conhecimentos e do saber-fazer mas também “como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors, 1996, p. 12). Isto porque acreditamos, tal como Nelson Mandela¹, no potencial da educação enquanto arma de mudança do mundo. Justifica-se, então, a implementação da educação intercultural enquanto promotora do desenvolvimento de atitudes, pensamentos e competências para o respeito, compreensão e valorização da diversidade (Aguado, 2003, 2008; Byram, 2008; Portera, 2008).

A abordagem intercultural em educação apela ao estreitamento das ligações entre a comunidade e a escola por meio do desenvolvimento de projetos conjuntos, de modo a corresponsabilizar as diferentes instituições pela formação dos cidadãos do futuro e proporcionar aos alunos a vivência de situações e contactos significativos, que constituem momentos de aprendizagem proveitosos para o desenvolvimento de

¹ De acordo com o discurso proferido em 2003, na Universidade de Witwatersrand, África do Sul, no lançamento do Mindset Network (acedido a 20 de maio de 2015 em http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm).

competências interculturais. Trabalhando em parceria, as mais-valias para os diferentes agentes educativos encontram-se, não apenas ao nível da melhoria das aprendizagens dos alunos, como também em benefícios para as famílias, mobilização de recursos materiais, tecnológicos e humanos, desenvolvimento das capacidades de relacionamento interpessoal e trabalho de grupo e melhoria da imagem pública das instituições envolvidas, entre outros (Epstein, 2009; Sanders, 2006).

É, por conseguinte, necessário redefinir a missão da escola, assumindo que esta é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade promotoras da educação, e repensar o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas (Nóvoa, 2014), tornando “viável um cenário que, ainda há pouco tempo, seria ilusório” (p. 184). Assim, a relação entre a escola e a comunidade apresenta-se tanto como uma área de ação educacional como uma temática de investigação educativa, revestindo-se de uma relevância social e científica significativa (Alves & Varela, 2012).

Apesar disso, encontramos ainda evidências de que “o processo de abertura à comunidade encontra diversas resistências, não traduzindo ainda um verdadeiro processo de estabelecimento de parcerias” (Alves & Varela, 2012, p. 40), escasseando, na área investigativa, a produção de conhecimento em torno desta temática. É neste quadro que importa repensar a função da escola e da comunidade enquanto parceiras formadoras de cidadãos conscientes da diversidade que caracteriza as sociedades atuais, dotando-os de competências para poderem agir em conformidade com essa realidade. A este nível, consideramos que a investigação em didática e em formação de formadores terá um importante papel a desempenhar, pelo que visamos, na investigação que aqui apresentamos, construir conhecimento sobre a implementação da educação intercultural por meio do desenvolvimento de um projeto de intervenção/formação em parceria envolvendo escolas e diferentes instituições da comunidade.

A nossa formação inicial, em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e a nossa experiência profissional nas Atividades de Enriquecimento Curricular seriam determinantes na seleção do nível de ensino com o qual nos proporíamos a trabalhar, neste caso, o 1.º CEB. A este respeito, Byram (2008) refere que a implementação da educação intercultural é fundamental desde os primeiros anos de idade, nomeadamente na vertente do desenvolvimento de atitudes de abertura e curiosidade em relação a diferentes línguas e culturas, uma vez que nestas idades as crianças “have not yet fully absorbed the assumptions of their own cultural environment, and do not yet perceive the cultural as natural” (p. 82). Esta competência será idealmente desenvolvida por meio da

imersão em experiências significativas de aprendizagem, isto é, situações de descoberta e de contacto com outras culturas, que posteriormente conduzam a momentos de reflexão sobre as mesmas, sob a orientação de um professor. Neste âmbito, as crianças podem ser encorajadas a questionar e a refletir sobre os modos de estar e os costumes de outras culturas, em comparação com as regras que já interiorizaram relativas à sua própria cultura, tal como sobre quaisquer outros fenómenos culturais, desenvolvendo as suas conclusões sobre estes assuntos.

Portanto, aliada à pertinência da implementação da educação intercultural em iniciativas envolvendo escolas e comunidade, encontramos a necessidade desta abordagem ser desenvolvida logo a partir do 1.º CEB, fundamentando a proposta de investigação por nós elaborada. Assim, reunimos um grupo de agentes educativos, procurando articular esforços de diferentes instituições da comunidade, entre elas, escolas do 1.º CEB, para desenvolver uma proposta de promoção da educação intercultural, proporcionando a todos os participantes uma experiência formativa e reflexiva com vista ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que dessem resposta às necessidades da sociedade atual. Procurámos que o leque de parceiros a participar neste estudo fosse representativo de diferentes áreas de intervenção social e cultural (como autarquias, associações culturais ou associações de solidariedade social) e que fossem instituições com alguma tradição de trabalho em parceria com a restante comunidade, a fim de rentabilizar os seus conhecimentos e competências nesta área para o trabalho a desenvolver.

A proposta de intervenção foi, então, desenvolvida pelos parceiros que acederam participar neste estudo (um grupo de treze representantes de diferentes instituições da comunidade local), dando espaço ao diálogo e à negociação como vias privilegiadas de colaboração entre todos. Pretendemos, com isso, construir um espaço de “aproximação e de entendimento, de crescimento pessoal e coletivo” (Canha, 2013, p. 63), abrindo caminho a uma gestão conjunta de todo o percurso e comprometendo todos os parceiros na tomada de decisões. Deste modo, o projeto de formação/intervenção foi sendo construído em articulação com o processo investigativo, tal como passaremos a descrever e justificar no Capítulo 5 desta tese.

Tendo delineado como finalidade da nossa investigação o desenvolvimento de um projeto de intervenção envolvendo a escola e outros parceiros da comunidade para a promoção da educação intercultural, sentimos a necessidade de começar por efetuar um estudo exploratório com vista a conhecer as práticas de educação intercultural que estariam a ser desenvolvidas no contexto que elegemos como palco da nossa intervenção, isto é, as escolas do 1.º CEB. Neste sentido, determinámos as duas primeiras questões que nortearam esta investigação:

1. Que iniciativas têm sido dinamizadas nas escolas do 1.º CEB do distrito de Aveiro no âmbito da educação intercultural?
2. Como se caracterizam essas iniciativas no que se refere a:
 - i) Objetivos
 - ii) Parcerias
 - iii) Tipologia das práticas implementadas
 - iv) Processo de avaliação

A procura de resposta a estas questões conduziu-nos à elaboração de um inquérito por questionário que foi respondido por 114 professores a lecionar em escolas do 1.º CEB do concelho de Aveiro, tal como descreveremos e justificaremos no Capítulo 4 desta tese. Os resultados obtidos permitiram-nos formar uma ideia acerca das práticas de educação intercultural usualmente levadas a cabo pelos inquiridos, permitindo-nos, igualmente, conhecer as suas representações acerca da importância que atribuem à implementação desta abordagem educativa. Tal como discutiremos ainda no referido capítulo, este estudo permitiu-nos alcançar algumas conclusões relevantes para a fase seguinte da investigação, ou seja, a constituição de um grupo de parceiros educativos e a conceção de um projeto de intervenção sobre educação intercultural.

Considerámos, então, a terceira questão de investigação:

3. Que características, passíveis de serem rentabilizadas para a constituição de uma parceria e desenvolvimento de trabalho que vise a implementação da educação intercultural, possui um grupo de agentes educativos no que se refere a:
 - i) Motivações para participarem num projeto em parceria sobre educação intercultural;
 - ii) Experiências anteriores de trabalho em parceria;
 - iii) Representações sobre interculturalidade e educação intercultural;
 - iv) Tipos de práticas interculturais que costumam desenvolver.

Desta vez, a investigação conduziu-nos à necessidade de identificar as representações e práticas de educação intercultural e trabalho em parceria dos parceiros, com vista à preparação de sessões de formação, à gestão das dinâmicas do

trabalho do grupo, e à participação no desenvolvimento do projeto em parceria, dados estes recolhidos por meio de entrevistas individuais.

Por fim, a quarta questão de investigação prendeu-se com o impacte do trabalho realizado em parceria:

4. Qual a influência de um trabalho desenvolvido em parceria no âmbito da educação intercultural:

- i) Nas representações sobre interculturalidade e educação intercultural dos parceiros;
- ii) No tipo de estratégias educativas utilizadas;
- iii) No desenvolvimento da competência intercultural de todos os sujeitos envolvidos;
- iv) Nos papéis desempenhados pelos parceiros;
- v) No tipo de colaboração verificada;
- vi) Nas representações sobre trabalho em parceria dos parceiros;
- vii) Na continuidade que pretendem dar ao trabalho desenvolvido.

De modo a respondermos a esta questão, recolhemos dados por meio de um *focus group*, entrevistas finais e audiogravação das sessões de trabalho entre os parceiros, dados estes que nos permitiram refletir sobre o impacte deste projeto em parceria no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional de todos os participantes.

Por último, cabe-nos explicitar o modo como se encontra organizada esta tese.

Os dois primeiros capítulos, de cariz teórico, apresentam a revisão da literatura que fundamenta a nossa investigação do ponto de vista das duas temáticas em torno das quais foi desenvolvido este estudo: educação intercultural e parcerias educativas. No primeiro, denominado *Diversidade e Educação Intercultural*, abordamos conceitos como diversidade, interculturalidade, educação intercultural e competência intercultural e relacionamo-los com formação de professores e desenvolvimento de estratégias educativas. No segundo, *Parcerias Educativas*, desenvolvemos os conceitos de parceria e de parceria educativa, explorando as suas potencialidades e constrangimentos para escolas, famílias e comunidade. Analisamos ainda o tipo de trabalho desenvolvido no seio de uma parceria – trabalho colaborativo – e refletimos sobre alguns projetos sobre educação intercultural desenvolvidos em parceria.

O terceiro capítulo, *Opções Metodológicas da Investigação*, descreve as opções metodológicas efetuadas no quadro de uma investigação qualitativa e relaciona-a com

as estratégias de estudo de caso, investigação-ação e estudo etnográfico, de acordo com o modelo de hibridez metodológica que consideramos ser característico da nossa investigação. Procedemos ainda, neste capítulo, à justificação da utilização das representações sociais dos sujeitos do estudo enquanto modo de conhecer as suas conceções sobre interculturalidade e trabalho em parceria.

O quarto capítulo, relativo ao *Estudo Exploratório*, descreve e fundamenta a pertinência do mesmo, apresentando o instrumento de recolha de dados construído (inquérito por questionário), bem como os dados recolhidos. A discussão dos resultados conduz-nos numa reflexão acerca das práticas de educação intercultural dos inquiridos, isto é, de 114 professores que lecionam em escolas do 1.º CEB do concelho de Aveiro.

O quinto capítulo, *Um projeto em parceria sobre educação intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, apresenta, cronologicamente, todo o processo em que se baseou o estudo principal desta investigação, desde o momento da constituição da rede de parceiros educativos e da conceção de um projeto sobre educação intercultural, passando pelos todos os momentos de recolha de dados (duas entrevistas individuais aos parceiros, uma inicial e uma final, um *focus group*, e a audiogravação das sessões de trabalho entre parceiros) até à análise dos dados e discussão dos resultados.

Por fim, são apresentadas as conclusões desta investigação e procede-se à elaboração de algumas diretrizes para a elaboração de planos de intervenção continuados, em parceria, no sentido da promoção de uma educação intercultural. Fazemos, ainda, referência às limitações do nosso estudo, bem como a sugestões para estudos futuros.

Capítulo 1 - Diversidade e educação intercultural

“If people were not different, they would have nothing to say to each other.

And if they were not the same, they would not understand each other”.

Arendt (1958, p. 155)

Introdução

A diversidade é um conceito que pode ser compreendido a diferentes níveis, não apenas enquanto característica incontornável das sociedades atuais e, conseqüentemente, das populações escolares, mas também como inerente a cada indivíduo em particular, já que indissociável da condição humana. Todas as pessoas têm as suas similaridades mas também especificidades, o que torna as relações com os Outros momentos de grande riqueza e aprendizagem. Deste modo, a diversidade deve ser encarada como um valor e não como um obstáculo à interação e ao diálogo entre indivíduos e grupos. Assente nesta perspetiva de valorização da diversidade, surge a educação intercultural, abordagem educativa que tem como principais objetivos a promoção da igualdade de oportunidade para todos os alunos, o desenvolvimento de competências e atitudes de respeito e solidariedade e a formação de indivíduos participativos na construção de sociedades mais justas e coesas.

Iniciaremos este capítulo fazendo uma breve incursão pelo significado de diversidade, relacionando-o com o contexto social, escolar e individual. Analisaremos, em seguida, diferentes modelos que têm vindo a ser utilizados, ao longo dos tempos, para gerir a diversidade (cultural) que caracteriza as sociedades. Encontramos nos modelos descritos o modelo intercultural, que reconhecemos enquanto adequado à gestão da diversidade cultural numa lógica de interação, diálogo e valorização da diversidade. A partir deste ponto, passamos à transposição do modelo intercultural para o contexto escolar, definindo educação intercultural, seus princípios e objetivos. Exploraremos as características indicadas para uma escola intercultural, bem como as orientações da literatura para a formação de professores. Por fim, referimos algumas críticas que têm surgido relativamente a esta abordagem educativa e analisaremos as indicações de alguns autores sobre o futuro da investigação nesta área.

1.1. As sociedades e a diversidade

Nos últimos anos, as sociedades têm experimentado uma significativa e profunda mudança como consequência de fenómenos como a globalização, que ganhou espaço, sobretudo, através dos *media*, com particular destaque para a *Internet*, ou o desenvolvimento do turismo e das redes de transporte, que permitem cada vez

mais o contacto direto com pessoas de diversas proveniências. Migração, género, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios são temáticas que têm vindo a ser alvo de diversas discussões e investigações, confluindo para a produção de conhecimento sobre a diversidade das sociedades atuais (Gomes, 2012).

Espelhando a comunidade onde se insere, também a escola tem vindo, cada vez mais, a ser caracterizada por uma forte heterogeneidade social, económica, religiosa, cultural e linguística, exigindo dos professores responsabilidades crescentes na formação dos cidadãos desta aldeia global. Tais exigências poderão obter respostas válidas se forem contempladas estratégias que valorizem e promovam a cooperação, a participação, a liberdade de escolha e de expressão. Acredita-se que se a formação e a educação dos indivíduos contemplar o desenvolvimento de valores de tolerância, de igualdade, de respeito pelos outros, de fortalecimento da democracia e combate de estereótipos e preconceitos, mais facilmente esses indivíduos poderão contribuir para o evitar da fragmentação das sociedades, auxiliando na integração e na promoção da coesão social (Council of Europe, 2008b).

Abrindo portas a uma reflexão que tem como ponto de partida a diversidade que caracteriza o mundo em que vivemos, sentimos necessidade de aprofundar o significado de *diversidade*, bem como de compreender os desafios que este conceito coloca à sociedade e à escola.

1.1.1. Conceito de diversidade

O conceito de diversidade remete para “variedade, diferença e multiplicidade entre diferentes objectos ou realidade” (Abramowicz, 2006, p. 12) e relaciona-se com diferentes campos do conhecimento humano, como é o caso da filosofia, antropologia, religião, cultura, biologia, matemática, entre tantos outros.

A diversidade está intrinsecamente ligada à natureza humana já que, além das diferentes características biológicas que os indivíduos apresentam, “os seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (Lima, 2006, p. 17).

É também uma particularidade marcante da sociedade, dado que a variedade, a diferença e a multiplicidade não se constroem no vazio mas em “contexto social e, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenómeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades” (Costa, 2008, p. 38).

De igual modo, a diversidade não se pode dissociar do contexto educativo, surgindo da necessidade de olhar as diferenças dos grupos étnicos, religiosos, linguísticos e culturais (Aguiar & Bizarro, 2011), como também de atender às

especificidades económicas, familiares, físicas e psicológicas de cada aluno. Assim “cada aluno, ainda que possuindo referentes linguístico-culturais semelhantes a um Outro, apresenta características próprias que o tornam único” (idem, p. 43), refletindo uma diversidade intracultural que vem mostrar que a coesão e homogeneidade que atribuímos a indivíduos que possuem um mesmo *background* económico, religioso ou cultural pode ser, em grande parte das situações, falaciosa. Por exemplo, no contexto educativo, uma turma constituída unicamente por alunos da mesma faixa etária, nascidos em Portugal, filhos de pais portugueses apresenta, ainda assim, diversidade relativamente aos seus gostos e interesses, às suas experiências, conhecimentos, características físicas, etc. Nesta perspetiva, qualquer diferença de estilo de vida, normas de comportamento ou valores que nos permitam compreender o comportamento das pessoas tem que ser entendida como parte ou como produto de diversidade, já que todos nós somos diferentes dos outros seres humanos, ou seja, todos nós somos diversos (Del Olmo & Hernández, 2004).

Tudo isto leva a que a heterogeneidade deva ser encarada enquanto normalidade, respeitando a identidade de cada indivíduo e (re)pensando o valor da diversidade, procurando o desenvolvimento de estratégias educativas que promovam a igualdade de oportunidades e a luta contra qualquer tipo de discriminação (Aguado & Malik, 2006). Ao conhecermos os pontos que nos distinguem do outro, poderemos negociar expectativas comuns, normas e valores que nos vão permitir alcançar os mesmos objetivos e organizar uma convivência saudável (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005). Esta perspetiva pode ser especialmente útil em educação, sempre que estejamos dispostos a reconhecer o processo de ensino e de aprendizagem como uma tarefa em que todos os seus intervenientes - alunos, professores, encarregados de educação e restante comunidade educativa - se sintam implicados.

1.1.2. Cultura e diversidade cultural

Antes de iniciarmos a nossa reflexão sobre o conceito de diversidade cultural, cabe-nos circunscrever um outro conceito, essencial para a compreensão do primeiro, o de cultura.

A definição de cultura desde sempre tem gerado controvérsia, uma vez que o termo pode ser utilizado relativamente a diferentes áreas do saber como ciências sociais, biologia, filosofia ou antropologia. As primeiras abordagens ao conceito de cultura concebiam-no como algo fixo e estático, passível de ser adquirido, observado e descrito (Busch, 2009). Por exemplo, em 1871, Tylor apresenta-nos o seguinte entendimento deste conceito: "that complex whole which includes knowledge, beliefs,

arts, morals, laws, customs, and any other capabilities and habits acquired by [a human] as a member of society" (citado por Seymour-Smith, 1986).

Os estudos das diferentes disciplinas foram-se sucedendo dando origem a uma evolução deste conceito, que passa a ser considerado como um conjunto de normas ou valores subjacentes à interação entre indivíduos (House, Hanges, Javidan, Dorfman, & Gupta, 2004) e influenciadora do desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada indivíduo, já que, de acordo com Morin: "os indivíduos só podem formar e desenvolver o seu conhecimento no seio de uma cultura, a qual só ganha vida a partir das interretroações cognitivas entre os indivíduos: as interações regeneram a cultura que as regenera" (2002, p. 24). Assim, a "cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social" (Morin, 2001, p.56). Rey-von Allmen (2004) acrescenta que as culturas são dinâmicas e criativas, na medida em que são passíveis de serem interpretadas de modo diferente por cada indivíduo, e adquirem-se por aprendizagem, em contraste com as características herdadas biologicamente (Albó, 2003). Assim, os indivíduos integram em si próprios elementos de uma determinada cultura e transformam-nos através das suas experiências de vida e relações com os outros, afastando-se da ideia de que a cultura é um todo absoluto (Alonso, 2006; OECD, 2010).

A cultura tende, ainda, a funcionar como instrumento explicativo e justificativo de desigualdade política e social, convertendo-se num critério seletivo intergrupar, representando os grupos como entidades mais "puras", ou mais "híbridas" e "mestiças". Este poder dicotómico, de aproximar ou distinguir indivíduos, influencia a forma como estes se encaram e entendem uns aos outros (Sacristán, 2003). Por outras palavras, a cultura tende a diferenciar o "nós" dos "outros".

A visão dinâmica de cultura conduz-nos ao conceito de diversidade cultural, conceito este que se baseia em princípios de respeito, oportunidade e reconhecimento da identidade cultural e que é definido por Aguado, Jaurena e Benito (2005) como:

el conjunto de estrategias y comportamientos imaginados y desarrollados por los seres humanos, en cualquier sitio e en cualquier lugar, para sobrevivir como grupo y perpetuarse como tal através de sus descendientes, tanto a lo largo del tiempo como del espacio. (p. 43)

A diversidade cultural deve, então, ser entendida como uma construção dinâmica e social (uma vez que é interpretada pelos indivíduos de acordo com as suas

experiências de vida e relações com os outros), e não como estática, fixa, adquirida e inerente a grupos e indivíduos. Neste sentido, baseia-se nas diferenças dos universos simbólicos compartilhados pelos sujeitos, nos significados que estes dão aos acontecimentos, na interpretação que fazem da conduta dos outros. Cada sujeito compartilha estes significados no seio de um determinado grupo ou contexto, que lhe permite a convivência, o alcançar de objectivos comuns e a adaptação ao meio (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005).

A diversidade cultural foi, em 2001, considerada património da humanidade na Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002b), destacando-se que essa diversidade é fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade devendo ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. Além disso, a diversidade cultural alarga as possibilidades de escolha que se oferecem a todos os indivíduos, funcionando como uma fonte de desenvolvimento em termos de crescimento económico e de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. Considera-se, igualmente, a defesa da diversidade cultural como um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana, isto é, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, nomeadamente os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones (Molero, 1999).

Por outro lado, Homi Bhabha (1998) considera que diversidade cultural está na base de políticas multiculturais, limitadoras da articulação das diferenças culturais, opondo assim o conceito de diversidade cultural ao de diferença cultural e optando por este último para se referir a questões ligadas à cultura. Isto porque, de acordo com o autor, a diversidade cultural assenta numa perspetiva de cultura como objeto de conhecimento empírico, através do qual se reconhecem conteúdos e costumes culturais pré-concebidos. A diversidade representa, assim, a separação de culturas fechadas numa identidade coletiva única. Já a noção de diferença cultural está relacionada com a compreensão do hibridismo e da ambivalência que constituem as identidades e relações interculturais.

No trabalho que aqui apresentamos, daremos lugar a um entendimento de diversidade num sentido amplo, enquanto sinónimo de variedade, diferença e multiplicidade (Abramowicz, 2006), reconhecendo a importância da discussão desta temática enquanto desafio educacional. Tal como refere Carvalho (2012), cabe à escola a adoção de uma postura que encare a diversidade não enquanto problema, mas como uma riqueza que pode contribuir para a boa convivência e a maior aprendizagem de todos. Foi esta linha de pensamento que procurámos seguir no desenvolvimento do projeto de intervenção que descrevemos no Capítulo 5 desta tese.

1.1.3. Alguns modelos utilizados na gestão da diversidade cultural

A questão da diversidade cultural não se coloca apenas quando nos referimos à imigração, ideia à qual aparece, geralmente, associada. A coexistência de pessoas de diferentes origens e culturas é algo que sempre fez parte da nossa história. O que é novo é a tomada de consciência e o reconhecimento dessa multiculturalidade enquanto abertura a novas oportunidades de desenvolvimento e progresso (ACIDI, 2007).

A partir dos anos 60, as políticas de vários países têm espelhado diferentes orientações no que diz respeito ao tratamento da diversidade étnica tanto na sociedade em geral como no sistema educativo em particular, políticas estas que influenciam significativamente o modo como as minorias se relacionam com a sociedade e vice-versa (Kymlicka, 1995). Destacamos como modelos principais o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo, enquanto fundamentos do processo de construção do multiculturalismo, e o interculturalismo, este último tendo por base o respeito e valorização da diversidade cultural, bem como a construção dialógica de uma cidadania plural.

Em relação ao **assimilacionismo**, este pode ser considerado um modelo assente na monoculturalidade que consiste na supressão da cultura das minorias de modo a que prevaleça unicamente a cultura do grupo dominante. Traduz-se num processo social que conduz à eliminação das barreiras culturais entre populações, através do qual os indivíduos pertencentes a minorias étnicas adquirem os traços culturais do grupo dominante, o que implica a anulação total dos valores culturais das minorias étnicas (Cardoso, 1996). De acordo com este modelo, a diversidade e a diferença são entendidas como ameaça à coesão da sociedade de acolhimento, cuja cultura é considerada dominante e dominadora (Araújo, 2008). Este modelo tem como exemplo as políticas francesas dirigidas a grupos minoritários existentes no seu território, que visavam anular qualquer tipo de especificidade cultural, devendo esses grupos adotar a língua e os deveres dos cidadãos franceses (Cavalcanti & Simões, 2013; Marques, 2003; Paladino & Almeida, 2012).

Já o **modelo integracionista** resulta da necessidade de convivência e diálogo entre as várias culturas, criando dispositivos que respeitem a diferença (Peres, 2000). De acordo com este modelo, aceitam-se aspetos da cultura da minoria que sejam ajustáveis à cultura dominante e rejeitam-se aspetos dessa cultura que não o sejam ou que de alguma forma pareçam ser uma ameaça ao equilíbrio dominante. Por outras palavras, é permitido aos grupos minoritários manifestarem a sua identidade cultural desde que esta não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante (Cardoso, 1996).

Por seu turno, em sociedades multiculturais, onde coexistem diferentes grupos étnicos, podem ser adoptadas políticas que proponham o reconhecimento e a conservação das diferenças identitárias e socioculturais desses grupos (Araújo, 2008; Ferreira, 2003). Assim, o **modelo pluralista** tem em vista a defesa e legitimação da identidade cultural, aceitando que “todas as culturas são iguais mas que cada grupo étnico-cultural pode desenvolver as potencialidades do indivíduo, enculturando-o e socializando-o no seu próprio seio” (Peres, 2000). Cardoso (1996) interpreta este modelo como uma “coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade”. Isto significa que todos os indivíduos podem manter a sua identidade cultural e usufruem do direito de participar na vida cultural e social em pé de igualdade com as outras culturas. Como exemplo deste modelo, encontramos, em países como os Estados Unidos, pequenas zonas apelidadas de *Chinatown* onde pessoas provenientes de países como a China mantêm as suas tradições culturais (Paladino & Almeida, 2012).

O pluralismo é muitas vezes relacionado com o **multiculturalismo** (Pedro, Pires, & González, 2007) que, reconhecendo a existência de diferentes culturas na sociedade, prevê uma coexistência pacífica entre todos, uma vez que se acredita que “human beings are able to merge diversity of cultures within one society on the same territory” (Bekemans, 2013, p. 170). Este modelo encontra expressão nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970, altura em que o Estado concedeu alguns direitos às minorias, desde que elas se mantivessem separadas do que era considerada a sociedade dominante, numa forma de “tolerância” perante a diversidade, aceitando a coexistência, mas sem promover qualquer tipo de relação entre elas (Paladino & Almeida, 2012).

Por fim, o **interculturalismo** é considerado uma abordagem que defende a singularidade de cada cultura, promovendo a interação entre indivíduos e entre grupos com diferentes *backgrounds* culturais. A finalidade primordial desta abordagem prende-se com a promoção de encontros interculturais para o benefício de todos os indivíduos e para a valorização da diversidade, o que irá conduzir ao desenvolvimento de atitudes de tolerância, da capacidade de resolução de conflitos e à coesão social (Bekemans, 2013).

Este modelo deve ser entendido como uma opção sociológica global (Abdallah-Pretceille, 1996), uma atitude e uma conduta humanista, um modo esclarecido de ver e entender o mundo que legitima as heterogeneidades dentro das identidades (Vieira, 2006). O interculturalismo remete para uma forma de olhar e compreender a diversidade humana, acentuando os processos e interações que unem e definem os indivíduos e os grupos em relação uns com os outros (Aguado, 2003, 2008). A sua ênfase encontra-se na procura de uma convergência entre culturas que conduza a vínculos e pontos

comuns (Gimenéz, 2003) e à valorização da diferença enquanto factor de crescimento através do diálogo intercultural (Cardoso, 2008). Peres (2000) refere que, uma vez que a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana, este modelo permite construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente recetiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. O modelo intercultural pressupõe ainda, por parte dos indivíduos, uma atitude de abertura, curiosidade e empatia para com os outros, envolvendo-se e interagindo com eles para o alcançar de fins comuns (Byram, 2008). De acordo com este autor, a interculturalidade refere-se à capacidade de experimentar e analisar a alteridade cultural, utilizando essa experiência para refletir sobre questões referentes à sua própria cultura, a fim de desenvolver uma maior autoconhecimento e autocompreensão (Byram, 2008). De acordo com esta perspetiva, os fenómenos migratórios podem ser considerados como propulsores de mudança cultural e social, uma vez que a cultura das populações imigrantes provoca mudanças nos padrões culturais das sociedades receptoras (Martins, 2008). Assim, pode considerar-se que “as sociedades europeias, enquanto sociedades complexas, não são identidades estanques, são sim o produto da sua própria interculturalidade” (idem, p.33).

No entanto, nem sempre é clara a distinção entre os diferentes modelos apresentados. Na literatura da especialidade não é raro encontrarem-se os termos *multicultural*, *pluricultural*, *transcultural* e *intercultural* como referindo-se a um único conceito, o de intercultural. Por exemplo, Giménez (2003) e Alonso (2006) consideram o multiculturalismo e o interculturalismo como concretizações sucessivas do paradigma pluralista, uma vez que comungam dos mesmos princípios básicos: valorização positiva da diversidade, crítica das propostas de restrição cultural, igualdade e não discriminação por razões de diferenciação etno-cultural dos indivíduos, respeito pela diferença, etc. Por outro lado, são tradicionalmente as escolas europeias, nomeadamente as francófonas, que utilizam a designação “interculturalismo”, sendo que as escolas anglo-saxónicas preferem o termo “multiculturalismo”, apesar de se referirem a um mesmo conceito (Abdallah-Pretceille, 1999; Vieira, 2006). É igualmente frequente encontrar autores que se situam num meio-termo, utilizando expressões como inter/multicultural ou multi/Intercultural (Vieira, 2006), preferindo, assim, não ter que optar por apenas um dos modelos.

Portera (2008) distingue *multicultural* – que pretende realçar a diversidade cultural das sociedades humanas e sensibilizar para as diferenças entre culturas, assim como desenvolver atitudes anti-discriminatórias – de *intercultural* – que pretende dirigir a atenção das imagens estáticas e estereotipadas das culturas e das diferenças culturais para uma perspectiva dinâmica das culturas em contacto, das relações

interculturais e da competência intercultural. Alonso (2006) resume as principais diferenças entre estes dois modelos, tal como se encontra na figura 1.

Modelo multicultural	Modelo intercultural
Ênfatiza as diferentes culturas.	Abordar a relação entre culturas.
Acentua a identidade de cada cultura.	Procura os pontos de convergência entre as culturas a partir dos quais se poderão estabelecer vínculos e pontos em comum.
Enfatiza a cultura própria.	Privilegia o intercâmbio.
Parece conformar-se com a coexistência esperando que a convivência social surja do respeito e aceitação do outro.	Centra-se na convivência entre diferentes, pelo que incorpora uma mensagem de regulação da conflituosidade inter-étnica.
Aborda a diversidade.	Procura construir a unidade na diversidade.
----	Valoriza a identidade pessoal e cultural.

Figura 1. Diferenças entre os modelos multi e intercultural (adaptado de Alonso, 2006)

De acordo com a visão deste autor, o modelo multicultural é concetualizado enquanto reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças entre culturas, enfatizando-se a coexistência e o respeito e aceitação do Outro. Já o modelo intercultural foca-se na valorização da identidade pessoa e cultural, promovendo a relação, o diálogo e o intercâmbio de culturas.

Por outro lado, Giménez (2003) e Alonso (2006) distinguem o plano factual em que se encontra o termo *multiculturalidade* (utilizando-o no que se refere à diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, etc.) de um plano mais normativo em que se deve falar de *multiculturalismo* (que parte do reconhecimento social e institucional da diferença e que fundamenta, a partir dele, determinados modelos de política pública, de sistema educativo, etc.). De igual modo propõem uma distinção semântica entre *interculturalidade*, que se deve utilizar quando nos referimos, descrevemos ou analisamos as relações quotidianas entre pessoas e grupos culturalmente distintos, e

interculturalismo, que se refere ao modo como as relações que deveriam ocorrer (com ou sem igualdade, com ou sem autonomia, etc.), isto é, enquanto *praxis* sobre o tratamento e gestão da diversidade cultural.

Ao longo desta tese, consideraremos a distinção entre multicultural e intercultural assente na existência ou não de reciprocidade. Assim, consideraremos que o primeiro caso se prende com o facto de coexistirem diferentes culturas numa mesma sociedade, sem que sejam estabelecidos contactos de reciprocidade entre si. No segundo caso, consideraremos que se verifica uma relação de interação entre as culturas no estabelecer de uma comunicação recíproca.

De facto, ao analisarmos a palavra *intercultural*, encontramos o prefixo “inter”, que implica interação, partilha, interdependência e reciprocidade (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002). Além disso, o radical “cultura” pressupõe o reconhecimento de valores, de estilos de vida e das representações simbólicas a que os indivíduos e grupos se referem nas suas relações uns com os outros e no seu entendimento do mundo. Assim, quando se utiliza o termo “intercultural”, significa que se reconhece o leque de interações existentes dentro de uma cultura bem como as que existem entre diferentes culturas, de acordo com as variáveis temporais e espaciais (Rey-von Allmen, 2004). O modelo intercultural surge, então, como resposta às carências do modelo multicultural para designar a dinâmica social e para reformular o objectivo de novas sínteses socioculturais (Alonso, 2006; Giménez, 2003; Malgesini & Giménez, 2000). Esta designação manifesta uma marca acentuada de universalismo, atribuindo considerável importância ao carácter mutável das culturas e das identidades e colocando a ênfase no contacto e interação entre os povos (Ferreira, 2003).

Por último, e uma vez que o modelo intercultural remete para uma necessidade de defesa dos valores humanos e de coesão social, passemos a refletir sobre o diálogo intercultural enquanto estratégia de negociação e de promoção de interações pacíficas e construtivas entre indivíduos.

1.1.4. O diálogo intercultural enquanto estratégia de coesão social

Como referimos anteriormente, a diversidade cultural que tem vindo a caracterizar as sociedades europeias nas últimas décadas atingiu já uma escala sem precedentes. Tal diversidade carece de uma gestão adequada, na medida em que o que é diferente normalmente causa medo e rejeição (Wrench, 2002). Os estereótipos, o racismo a xenofobia, a intolerância e a discriminação são geradores de violência e ameaçam a paz e o desenvolvimento das sociedades (Bloch & Dreher, 2009; Council of Europe, 2008b; Goodey, 2007; Oliver, 2008), pelo que os indivíduos se veem obrigados

a encarar os desafios trazidos pela convivência com os outros em sociedades multiculturais, procurando-se a resolução de conflitos e o pacificar de relações.

De acordo com a abordagem intercultural que atrás descrevemos e que defendemos enquanto necessária a uma postura ética e crítica de defesa dos valores humanos e coesão social, o diálogo intercultural é uma experiência que faz parte da condição humana, sendo considerado pelo Conselho da Europa como um dos mais antigos modos de negociação democrática, produzindo resultados positivos na luta contra a discriminação e violência. Tal como a própria expressão “diálogo intercultural” sugere, apela-se a uma “social and political response to the need for intercultural communication and understanding in what was then a rapidly expanding European Union” (Holmes, 2014, p. 1). O seu objetivo será a promoção de uma convivência pacífica e construtiva em ambientes multiculturais, onde as pessoas se possam envolver em situações de encontros interculturais, definidos por Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard e Philippou (2013) como “an encounter with another person (or group of people) who is perceived to have different cultural affiliations from oneself” (p. 7), isto é, podem envolver indivíduos com diferentes *backgrounds* culturais, religiosos ou linguísticos, ou mesmo referir-se a encontros entre indivíduos pertencentes a diferentes classes sociais, géneros, orientações sexuais, idade, etc. (Holmes, 2015). A este nível, consideramos que o diálogo intercultural poderá funcionar como estratégia eficaz para a comunicação intercultural promovendo condições de segurança e de respeito mútuo, bem como desenvolver um sentido de comunidade e de pertença (Council of Europe, 2008b; Holmes, 2014).

Em 2008, no *White Paper on Intercultural Dialogue*, o Conselho da Europa define diálogo intercultural como:

a process that comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect. It requires the freedom and ability to express oneself, as well as the willingness and capacity to listen to the views of others. (2008b, p. 17)

Ainda segundo as orientações deste documento, o diálogo intercultural é entendido como um meio de alcançar a integração política, social, cultural e económica e um modo de coesão das sociedades marcadas pela diversidade cultural, uma vez que procura alcançar a igualdade, a dignidade humana e um sentido de propósito comum. Procura desenvolver um entendimento aprofundado das práticas e pontos de vista individuais de modo a promover a cooperação, a participação, a liberdade de escolha e

a liberdade de expressão. Tudo isto, por sua vez, irá permitir o crescimento e transformação dos indivíduos, ao desenvolverem valores de igualdade e respeito pelos outros.

Num âmbito mais abrangente, acredita-se que o diálogo intercultural possa servir objetivos como o respeito pelos direitos humanos, o fortalecimento da democracia e o combate de estereótipos e preconceitos. Pode ser utilizado como um poderoso instrumento de mediação e reconciliação, evitando a fragmentação das sociedades e auxiliando na integração e na promoção da coesão social. Para isso, é necessário que sejam fomentadas nos cidadãos atitudes democráticas como abertura de espírito, vontade de se envolver no diálogo e permitir que outros possam expressar o seu ponto de vista, a capacidade de resolver conflitos por meios pacíficos e um reconhecimento dos argumentos bem fundamentados dos outros (Council of Europe, 2008b; Crosby, 2014; Houghton, 2012; Woodin, Lundgren, & Castro, 2011).

Apesar de tudo isto, reconhece-se que não existem soluções milagrosas para os conflitos resultantes da convivência entre indivíduos em sociedades multiculturais e que o diálogo intercultural não pode dar resposta a todas as situações de conflito, já que o seu âmbito de atuação é limitado. Em primeiro lugar porque é normal que o conflito exista em situações de interações e alianças interculturais (Collier, 2002). No entanto, Holmes (2014) acredita que é através do diálogo que os indivíduos têm a possibilidade de (re)negociar e (re)construir a sua identidade, de reconhecer a complexidade e diversidade das relações e de trabalhar em prol de soluções para situações de conflito.

Em segundo lugar, porque apesar de ser obrigação das sociedades a promoção permanente de vias para o contacto e diálogo entre indivíduos e grupos, é impossível estabelecer o diálogo quando estes se recusam a tal. A este respeito, são indicadas pelo Conselho da Europa (2008b) algumas condições essenciais à concretização do diálogo intercultural: a participação voluntária na situação de diálogo; um estado de espírito caracterizado pela abertura, curiosidade, comprometimento e a ausência de vontade de “ganhar a discussão”; o conhecimento mínimo das similaridades e diferenças culturais que caracterizam cada uma das partes envolvidas; e a capacidade de encontrar uma linguagem comum para que as diferenças culturais sejam compreendidas e respeitadas.

Em síntese, consideramos o diálogo intercultural como um recurso poderoso na implementação de estratégias de valorização dos direitos humanos e dos valores democráticos, opondo-se à segregação de indivíduos por motivos étnicos ou religiosos e celebrando a multiplicidade de identidades (Crosbie, 2014), tendo-se, por isso, este conceito constituído como fundamental para a compreensão do conceito de educação intercultural, que descrevemos no ponto seguinte desta tese.

1.2. A implementação da abordagem intercultural em educação

As primeiras formulações no que diz respeito ao interculturalismo como proposta de ação surgiram no campo educativo (Malgesini & Giménez, 2000) procurando dar resposta ao número crescente de alunos imigrantes nas escolas (Rey-von Allmen, 2004). Pretendia-se, deste modo, que a escola proporcionasse aos alunos um ambiente heterogêneo, multicultural, de encontros de línguas, culturas, valores e costumes, valorizando cada indivíduo como um construtor da sua cultura e não mero produto da mesma (Aguiar & Bizarro, 2011).

Para Cardoso (2008), o interculturalismo em educação remete para a convivência de indivíduos de diferentes origens culturais, linguísticas e com diferentes valores e crenças, num mesmo espaço, prevalecendo, não só, o respeito pelas diferenças, a igualdade e a tolerância, mas também o exercício da interação cultural. Nesse sentido, é urgente promover uma revisão crítica dos valores educativos, de modo a que se possa edificar uma sociedade que valorize a defesa dos princípios e valores humanos globais.

De acordo com Byram (2008), o desenvolvimento de estratégias educativas de sensibilização à diversidade e de promoção do diálogo e comunicação intercultural é crucial para o progresso das sociedades. Apesar de as escolas não terem receitas milagrosas que permitam alcançar uma convivência pacífica entre todos e evitar conflitos sociais, estas são espaços privilegiados para a convivência intercultural. Aguado, Jaurena e Benito (2005) apontam que há claras evidências de como a escola pode modelar processos sociais, desenvolver competências comunicativas, tornar visíveis fórmulas de intercâmbio e cooperação entre grupos distintos. Uma vez que a escola, em certa medida, pode ser considerada como o reflexo da sociedade em que está inserida (Soeiro & Pinto, 2006), defende-se que esta deve funcionar como uma espécie de “laboratório” de desenvolvimento de relacionamentos interpessoais e intergrupais que se possam transferir para outros contextos sociais. Tal transferência apenas poderá ser levada a cabo através de uma colaboração profunda entre as famílias, professores, alunos e todos os demais agentes implicados no processo educativo (Aguado, Jaurena e Benito, 2005).

Neste sentido, o modelo intercultural justifica-se no campo educativo uma vez que a escola deverá ter em consideração as diferenças culturais de todos os alunos (Cardoso, 2008). Isto por uma questão de coerência com os princípios de igualdade, equidade e participação social assumidos por grande parte das sociedades mas também porque tal modelo garante a possibilidade de se alcançarem objetivos educativos essenciais como, por exemplo, a construção de uma identidade própria e a

efetivação de uma igualdade de oportunidades no acesso a bens e aos recursos disponíveis (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005). O atingir destes objetivos implica ter em conta que toda a educação deve ser educação intercultural e reconhecer a necessidade de adotar este modelo uma vez que nos permite encarar as diferenças com normalidade, pensando “o uno no múltiplo e o múltiplo no uno” (Silva, 2008, p.38). Assim se encontram condições para favorecer o intercâmbio e a comunicação entre referentes culturais para alcançar espaços que permitam a criação e partilha de novos significados.

É, ainda, imprescindível fazer da escola um espaço intercultural que tenha em conta que a educação é a via principal para o alcançar do sucesso e da qualidade de vida que, de outro modo, muitos alunos jamais conseguiriam alcançar (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005). Uma vez que os alunos, as suas famílias e comunidades são socialmente desiguais e têm referências culturais distintas, há a tendência para que essas diferenças, na medida em que não estão de acordo com a cultura escolar e as exigências do mercado de trabalho, sejam erradicadas ou estigmatizadas. Assim, é dever dos professores esforçarem-se por reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos seus alunos, desmascarando as práticas escolares que mantêm, acentuam e legitimam as desigualdades sociais entre eles.

A educação intercultural deverá corresponder, então, a um projeto educativo global que, face à impossibilidade de encontrar fórmulas únicas e definitivas, contemple diferentes modos de implementação (Cavalli, Coste, Crişan, & van de Ven, 2009). As metodologias de ensino consideradas deverão oferecer um variado leque de possibilidades adaptáveis a todos os contextos e ter em atenção aspetos do meio sociolinguístico e sociocultural onde serão aplicadas, bem como basear-se em atividades significativas para os alunos, que lhes permitam a construção da sua própria identidade (Bastos, 2015). Estas estratégias deverão ser concebidas no âmbito de uma educação global, numa lógica de projeto transversal a todas as áreas curriculares e integrado de modo gradual nos currículos escolares, incluindo a participação de todos os membros da comunidade educativa e desenvolvido em colaboração com outras instituições da comunidade (Bastos, 2015; Cavalli et al., 2009).

De acordo com estes pressupostos, consideramos pertinente a implementação do modelo intercultural em educação, pelo que procuraremos, nas próximas páginas, delimitá-lo e compreendê-lo.

1.2.1. Educação intercultural: definição e objetivos

A educação intercultural apresenta-se como uma das mais recentes áreas no campo dos estudos sobre educação, pelo que se torna premente encetar uma reflexão acerca do seu significado, princípios orientadores e objetivos.

Esta abordagem educativa é descrita como uma ciência social aplicada de caráter interdisciplinar, comprometida com funções exploratório-interpretativas, adaptativas e transformativas de indivíduos, instituições e grupos sociais. Os seus estudos definem-se nos campos da sociologia, psicologia e estudos educativos, estendendo-se os seus interesses às áreas da ética, estudos religiosos e culturais, ciências políticas, etnologia e etnografia, etc. (Bleszynska, 2008). Podemos considerar que todas essas perspectivas se complementam e contribuem para um quadro geral mais amplo, encontrando-se intrinsecamente relacionadas com os “quatro pilares da educação” identificados pela Comissão Internacional para a Educação do Séc. XXI (UNESCO, 1996):

1. **Aprender a conhecer** – colocando a pessoa em contacto com outras línguas e com outras áreas do conhecimento e tornando possível a comunicação, competências necessárias a adquirir através de uma educação intercultural.

2. **Aprender a fazer** – adquirindo competências para lidar com situações, para trabalhar em equipa e para encontrar o seu lugar na sociedade.

3. **Aprender a viver juntos** – desenvolvendo uma compreensão sobre os outros e uma valorização da interdependência (através de projetos conjuntos e da resolução de conflitos), num espírito de respeito pelos valores do pluralismo, compreensão mútua, paz e diversidade cultural. Torna-se necessário que o aprendiz adquira conhecimentos, competências e valores que contribuam para um espírito de solidariedade e cooperação entre diferentes indivíduos e grupos numa sociedade.

4. **Aprender a ser** – permitindo a cada indivíduo desenvolver a sua própria personalidade e capacidade de agir com autonomia, capacidade crítica e responsabilidade pessoal. Nesse sentido, a educação não deve desprezar nenhum aspeto do potencial de cada um (tal como o seu potencial cultural). Tais valores fortalecem o sentido de identidade e o significado pessoal para o aprendiz, assim como beneficiam as suas capacidades cognitivas.

Em 2006, a UNESCO divulga os três princípios que considera orientadores da educação intercultural:

1. Promover o respeito pela identidade cultural de cada aluno, proporcionando a todos uma educação de qualidade e culturalmente relevante.
2. Possibilitar o desenvolvimento do conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias a uma participação ativa na vida da sociedade.
3. Garantir a todos os alunos a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão

e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, religiosos e nações.

Estes princípios colocam a ênfase no papel da escola e dos professores enquanto promotores de uma educação com base na igualdade de oportunidades para todos, através de metodologias e recursos que valorizem as diferentes identidades culturais presentes e que desenvolvam nos alunos as competências e atitudes necessárias à sua participação democrática na sociedade, tendo em conta valores humanos universais como o respeito, a compreensão e a solidariedade.

Assim, são indissociáveis da educação intercultural (Miranda, 2004):

- A promoção da compreensão intercultural e internacional.
- O reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais.
- As questões dos direitos humanos e da cidadania.
- A garantia de igualdade de oportunidades.
- As estratégias a favor da universalidade de acesso ao processo de aprendizagem.
- As estratégias que visam analisar as aptidões e os conhecimentos que os alunos trazem para a escola e utilizar tais aptidões e conhecimentos como recursos educativos.

Ao longo dos tempos, várias foram as conceptualizações que pretenderam circunscrever esta temática. De acordo com os autores, os contextos ou as políticas desenvolvidas podemos encontrar uma multiplicidade de domínios que, por vezes, se sobrepõem ou complementam o conceito de educação intercultural (Dervin, 2013), conforme exposto na figura 2, proposta por Grant e Brueck (2011):

Anti-racist education	Human rights education	Non-violence education	Peace-education
Humanistic education	Human capital education	Cooperative education	Developmental education
International education	Environmental education	Democratic education	Arts education
Health education	Holistic education	Futures education	Values and character education
Reflective learning	Appreciative inquiry	Conflict theory	Hope theory
Expectancy theory	Systems theory	Organizational theory	Leadership theory
Performance theory	Capabilities theory	Change theory	Hybridity theory
Learning theory	Citizenship theory	Alliance theory	Body theory
Critical race theory	Border pedagogy	Critical pedagogy	Perspective consciousness
Discourse analysis	Literacy studies	Indigenous studies	Diaspora studies
Global studies	Restorative justice	Postpositivism	Postmodernism
Poststructuralism	Neo-marxism	Post-colonial studies	Feminism
Queer theory	Disability studies	Human geography	Anthropology
Service learning	Experimental learning (includes study abroad)	Cultural competency development	Cultural relevancy

Figura 2. Domínios que têm vindo a ser relacionados com a educação intercultural (Grant & Brueck, 2011, p. 9)

A relação entre educação intercultural e esta vasta gama de domínios atesta a riqueza e a importância do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nos últimos anos, um pouco por todo o mundo. Cada sociedade tende a acrescentar as suas circunstâncias específicas ao modo como a educação intercultural pode ser conceptualizada e aplicada (Gundara & Portera, 2008; Perotti, 1997; Portera, 2006), introduzindo posicionamentos, pontos de vista e abordagens que permitem contribuições únicas para espaços compartilhados e intercâmbios (Grant & Brueck, 2011).

Tal como verificámos anteriormente, em relação aos conceitos de multicultural e intercultural (ponto 1.1.3), também a utilização de *educação multicultural* pode ser utilizada com o propósito de delimitar o mesmo campo concetual de *educação intercultural*. No entanto, a este respeito as opiniões são divergentes: por um lado, considera-se que a designação *educação multicultural* se refere apenas aos programas educativos dirigidos a dois ou mais grupos étnicos, como sucede em zonas bilingues ou com presença de minorias étnicas (Miranda, 2004). Neste sentido, a *educação intercultural* será algo muito mais ambicioso, na medida em que se considera apropriada para todos os alunos, abrangendo igualmente a educação não-formal. É a “educação do Homem no conhecimento, compreensão e respeito das diversas culturas da sociedade em que vive” (idem, p. 20). Constitui-se como um princípio educativo geral da formação dos cidadãos das sociedades atuais, afirmando-se como o meio através do qual toda a instituição escolar pode atingir os seus objetivos de democratização, de

igualdade de oportunidades, de coesão social, de entendimento mútuo e valorização da diversidade linguística e cultural (Cavalli et al., 2009; Rey, 1983).

Por outro lado, e tal como já foi anteriormente referido, é comum a utilização da designação de *educação multicultural* nos países anglo-saxónicos (com o mesmo sentido de educação intercultural), uma vez que alguns autores consideram que estes países terão uma maior predisposição para aceitarem o relativismo cultural, o que conduzirá a uma preocupação mais evidente em conservar a identidade dos diferentes grupos étnicos (Ferreira, 2003). No decorrer deste estudo, optámos por utilizar a terminologia “educação intercultural” uma vez que consideramos estar nela subjacente a ideia do contacto e interação entre culturas no sentido de conciliar a unidade com a diversidade. Contudo, reconhecendo que este termo se pode referir a conceitos diferentes e vice-versa, nomeadamente quando lidamos com diferentes autores, poderá ainda assim, nesta tese, encontrar-se alguma flutuação terminológica.

A este respeito, considera-se que a educação intercultural, enquanto instrumento de intervenção no mundo que nos rodeia, se inscreve numa perspetiva mais ampla, a educação para a cidadania, onde a coesão social aparece associada à valorização da diversidade (Silva, 2008), à igualdade de oportunidades e equidade, à participação crítica na vida democrática e a uma preocupação ecológica (Ouellet, 1991, 2002). Para este autor, o conceito de educação intercultural designa, então, toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas, uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes e maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. Reconhece-se, assim, que é necessário um verdadeiro entendimento das diferenças e semelhanças culturais de modo a que se consiga construir uma base sólida de trabalho colaborativo, funcionando como uma oportunidade para os grupos majoritários e minoritários aprenderem uns com os outros em vez de se constituírem como um problema, como muitos ainda as encaram (Carvalho, 2012; Cushner, 1998).

A educação intercultural pode, então, ser definida como:

An educational approach based on respect for and recognition of cultural diversity, aimed at every member of the society as a whole. It posits a formal and informal intervention model, holistic, integral and encompassing all dimensions of the educational process in order to achieve a real equality of opportunities/results, to promote intercultural communication and competency, and to overcome racism in all its expressions. (Aguado & Malik, 2006, p. 448)

De acordo com esta definição, entende-se que adotar a perspectiva intercultural implica, em primeiro lugar, promover o contacto dos alunos com problemas de ordem diversa de modo a que estes desenvolvam diferentes competências e estratégias de ação (Grupo INTER, 2005). Em segundo lugar, deve rejeitar-se a ideia do “aluno modelo” (Grupo INTER, 2005; Silva & Gonçalves, 2011). Se se deixar de pressionar os alunos para que se encaixem num modelo pré-determinado, é muito provável que o processo de aprendizagem se transforme em algo muito mais natural e desejável, sendo mais fácil reconhecer o mérito individual de uma forma pessoal. Esta valorização individual permitiria trabalhar de forma mais positiva a autoestima dos alunos, melhorando as suas capacidades de modo a conseguir retirar benefícios das capacidades dos colegas, evitando assim rótulos de êxito e fracasso. São, portanto, pontos fulcrais na implementação da educação intercultural (ACIDI, 2007):

- A necessidade de alcançar todos os indivíduos, tendo em vista a aquisição de competências de comunicação e de relação intercultural;
- O assegurar de princípios de justiça social para todos, independentemente da origem, estatuto socioeconómico, ou outros traços identitários;
- O envolver de dimensões de desenvolvimento pessoal e social (dimensões cognitiva, afetiva, relacional);
- A capacidade de reflexão crítica sobre as experiências, sobre os contextos e sobre as relações de poder;
- A aposta na comunicação aberta e na cooperação entre parceiros.

Também Aguado (2008) refere que a meta principal da implementação da educação intercultural será uma reforma da educação, tendo como prioridade a escola e outras instituições educativas que permitam aos alunos provenientes de diferentes grupos experimentar uma educação equitativa e igualdade de oportunidades (de entrada e saída do sistema educativo). Além disso, para esta autora, as mudanças no sistema educativo devem contemplar mudanças não apenas no currículo mas em todas as dimensões do processo: atitudes e formação dos docentes, estratégias de ensino, motivação e comunicação, material e recursos, avaliação, etc. Dever-se-á atender à integração de conteúdos (utilizando exemplos provenientes das várias culturas para ilustrar os conceitos) e aos processos mediante os quais se constrói o conhecimento (considerando o modo como as assunções culturais implícitas, os marcos de referência e as perspectivas dentro de uma disciplina influenciam a forma como o conhecimento se constrói). Deste modo, a educação deve garantir não só a igualdade de oportunidades no seu acesso mas também uma igualdade de experiências potenciadoras da

superação do racismo e da discriminação, através de processos de análise das atitudes raciais de alunos e professores.

Por outro lado, Rey-von Allmen (2004) destaca duas dimensões desta perspectiva que considera essenciais: em primeiro lugar, ela deve ser pensada em termos de um projeto, uma vez que tem uma dimensão educativa e política. Isto significa que se deve garantir que as interações entre indivíduos e entre grupos contribuam para o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade ao invés de contribuírem para o estabelecimento de relações de domínio, conflito, rejeição e exclusão. Em segundo lugar, a perspectiva intercultural deve ser pensada em termos do que é real, pelo que deve contemplar uma dimensão objetiva, descritiva e científica. A abordagem intercultural implica o reconhecimento das dinâmicas despoletadas pelos movimentos migratórios e todas as formas de contacto entre indivíduos, grupos sociais e nações. Significa ainda reconhecer a realidade das interações que moldam e transformam as nossas comunidades e tentar descrever o modo como operam. Do ponto de vista de projeto, a perspectiva intercultural atua como uma estratégia, quer no campo educativo como em todos os aspetos da vida da comunidade.

Em suma, a educação intercultural abarca um conjunto de objetivos consensuais para os diferentes autores aqui referenciados:

- Sensibilizar a escola para o desenvolvimento de medidas de implementação da educação intercultural, uma vez que esta é importante para todos os alunos e não apenas para os imigrantes e minorias étnicas e culturais;
- Oferecer condições que permitam a igualdade de oportunidades educativas, a justiça social e a participação democrática;
- Tomar consciência das práticas sociais e educativas que resultam de estereótipos e preconceitos e desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, comportamentais, pessoais e sociais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o racismo, para evitar a sua produção e reprodução;
- Introduzir inovações a todos os níveis e dimensões educativas, formais e informais;
- Valorizar a diversidade e respeitar a diferença como mais-valia na interação entre pessoas e grupos humanos;
- Desenvolver o conhecimento, a compreensão e o respeito por diferentes perceções culturais de modo a superar todos os tipos de etnocentrismo;
- Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível;

- Facilitar o contacto, o diálogo e as interações entre grupos culturais distintos dentro e fora da escola como modo de desenvolver a capacidade de agir eficazmente em meios multiculturais;
- Articular as responsabilidades de todos, enquanto cidadãos, para com as comunidades locais, nacionais e internacionais;
- Alertar para a inexistência de soluções unilaterais e definitivas para os problemas provocados pela diversidade étnica e cultural.

1.2.2. Características da escola intercultural

Tal como pudemos constatar no ponto anterior, a educação intercultural é uma abordagem que pressupõe uma mudança de atitude por parte da escola e dos professores, já que a multiculturalidade que, cada vez mais, caracteriza as populações escolares, reflexo das sociedades atuais, torna desajustados os currículos etnocêntricos e monoculturais tradicionais, normalmente organizados numa “lógica turística”, isto é, abordando aspetos pontuais das culturas, dando delas uma imagem fixa, restritiva, distorcida e estereotipada (Leite, 2000, 2002). A verificação de tal desajuste conduziu, a par com as novas políticas educativas orientadas por ideais mais democráticos, ao surgimento dos discursos que defendem “uma escola para todos”, exigindo uma reformulação do currículo de modo a que se possam garantir condições de sucesso para todos os alunos (Leite, 2003). Neste sentido, cabe à escola ter em consideração a realidade sociocultural da comunidade escolar e articular fatores como as características dos estudantes, das famílias e da comunidade com os processos didáticos aplicados, os procedimentos e estratégias de avaliação, o currículo formal e oculto e os materiais e os conteúdos didáticos, considerando tais características como ponto de partida para as aprendizagens e como fonte de riqueza para cada um e para todos (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005). Deve saber valorizar a diferença, proporcionando o êxito e a mudança, sem despersonalizar nem aculturar (Leite, 2001, 2003; Sarmento, 2007).

A escola pode, então, considerar-se intercultural quando consegue proporcionar “conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, para favorecer a consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos” (Bizarro & Braga, 2004, p. 64). Para isso, deve assumir os objetivos da educação intercultural e promover a educação de todos os alunos, independentemente do seu sexo, religião, língua, etnia ou cultura. De acordo com o ACIDI (2007), a escola intercultural deve ter em conta a definição prioritária de meios que favoreçam o sucesso de todos os alunos, a adoção de formas claras de oposição ao racismo e à discriminação, a inserção na comunidade de uma gestão democrática e participada, a valorização de estratégias de autonomia e cooperação nas aprendizagens e nas relações entre parceiros e a

(auto)avaliação sistemática. Para isso, há que implementar medidas de transformação da estrutura e organização escolar como a formação de professores capazes de empreender medidas que conduzam à mudança, a implicação directa das famílias, a utilização de recursos comunitários e a necessidade de uma formação específica em resolução de problemas, competências sociais e criatividade (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005).

Tal como a cultura escolar deveria ser um território de permanente e duradoura mudança (Senge, 2002) visando dar resposta à diversidade que integra, também o currículo deveria ser repensado de acordo com as condições de sucesso que se pretende oferecer aos diferentes alunos (Leite, 2001, 2005). É precisamente neste ponto que reside um dos grandes desafios da escola atual: é necessário que os professores se envolvam ativamente no projeto curricular e nos processos do seu desenvolvimento, procurando uma resposta às situações reais e às características plurais de todos os alunos. Consequentemente, ocorrerá a adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e a diferenciação positiva dos processos de ensinar e fazer aprender (Leite, 2003). Tendo em conta estas orientações, procurámos que o projeto sobre educação intercultural que nos propusemos desenvolver partisse de uma proposta aberta, que envolvesse e implicasse os parceiros na sua construção e concretização, já que ninguém melhor do que eles estaria a par da realidade sociocultural e das necessidades específicas do contexto em causa. Houve também o cuidado de relacionar o projeto com as atividades constantes do Plano Anual de Atividades das escolas e de o articular com o Currículo do 1.º CEB (tal como nos indicam as vozes dos sujeitos no capítulo 5 desta tese), procurando, deste modo, contemplar as diferentes áreas e promover o desenvolvimento de diferentes competências e conhecimentos.

Para que a escolarização de grupos de origens diversas possa conduzir a uma aprendizagem do saber viver com os outros é necessário que a escola promova a comunicação intercultural entre esses diferentes grupos e culturas (Leite, 2005), o que é favorecido quando se desenvolve um currículo *contra-hegemónico* (Connel, 1997) que incorpora a diversidade e a participação comum, procurando-se sempre produzir situações de igualdade (Leite, 2005). É igualmente importante valorizar as histórias de vida dos alunos, das línguas, pessoas e lugares associados a essas línguas, fazendo um aproveitamento comum da multiculturalidade presente nos seus quotidianos, envolvendo toda a comunidade escolar e extraescolar (Reste & Ançã, 2012; Ançã, 2005). Isto porque não existe ensino possível sem que aqueles a quem o ensino é dirigido reconheçam a legitimidade do que é ensinado (Forquin, 1993). Neste sentido, procurámos que o projeto a desenvolver no âmbito do nosso estudo proporcionasse um envolvimento significativo de toda a comunidade local, promovendo interações entre

alunos, professores, outras escolas participantes e diferentes cidadãos e instituições da comunidade, numa lógica de contacto com a diversidade a todos os níveis. Por exemplo, algumas das atividades dinamizadas envolveram pessoas que trabalhavam em diferentes setores de atividade, de diferentes nacionalidades ou falantes de diferentes línguas.

Quanto às estratégias indicadas para o alcançar de tais objetivos, Messing (2008) aponta a realização de atividades tão variadas quanto o trabalho colaborativo, as dramatizações, os jogos, o ensino diferenciado e o desenvolvimento de projetos.

No que concerne às atividades de dramatização de papéis (role-playing), estas podem provocar mudanças ao nível do autoconceito, das atitudes e dos comportamentos associados à situação em causa, contribuindo para desenvolver uma melhor compreensão e empatia com as pessoas que vivenciam essas situações no seu dia-a-dia (Díaz-Aguado, 2000). Este tipo de atividades é especialmente indicado para quando se verifica a existência de atitudes negativas ou de estereótipos, colocando os alunos a desempenhar o papel da pessoa visada e levando-os a expressar os seus sentimentos e pensamentos ao sentirem-se na pele desse Outro.

Já o recurso a jogos e outras atividades colaborativas tende a proporcionar situações de comunicação e colaboração e o desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros e de não-discriminação, já que o jogo é encarado como uma estratégia de recriação de situações de conflito, com o objetivo de gerar diversidade de comportamentos e de criar mecanismos de adaptação (Díaz-Aguado, 2000). Os jogos de carácter colaborativo visam introduzir atitudes de confiança mútua, descontração, solidariedade e cooperação, ao invés de confronto, separação e exclusão (Soler, 1999). Permitem, ainda, a integração de todos os participantes sem que ninguém se sinta discriminado, colocando a cooperação em primeiro lugar, ao invés do desejo de vencer.

É igualmente referida como estratégia de promoção da educação intercultural, o proporcionar, aos alunos, de situações reais ou virtuais de contacto e diálogo intercultural (Bastos, 2015; Beacco et al., 2010; Byram & Feng, 2004; Cavalli et al., 2009; Coste, Moore & Zarate, 2009) com indivíduos de outros contextos sociais, linguísticos, religiosos ou culturais, numa lógica acional. A reflexão que estes contactos interculturais pode suscitar nos alunos, acerca das diferenças e similaridades entre diferentes línguas e a comparação entre aspetos específicos de diferentes culturas, são objetivos que se enquadram nas linhas orientadoras de um currículo plurilingue e intercultural para o 1.º Ciclo Ensino Básico (Beacco et al., 2010).

As orientações destes autores parecem-nos pertinentes para a elaboração de um projeto sobre educação intercultural na medida em que apresentam sugestões exequíveis para a concretização do mesmo, proporcionando, simultaneamente, uma

grande liberdade de adaptação aos diferentes contextos e públicos-alvo em questão. Retém-se, sobretudo, a necessidade de as atividades sobre educação intercultural promoverem nos alunos uma análise contrastiva e reflexão crítica que conduzam a atitudes de respeito e empatia pelo Outro, pelos seus diferentes modos de estar e de compreender o mundo (Teixeira, 2013). Assim, numa lógica de projeto, parece-nos importante que professores e demais agentes educativos encontrem espaço para que estas e outras estratégias de implementação da educação intercultural possam ser conhecidas, debatidas e integradas no leque de atividades a desenvolver.

Considera-se, também, que é da maior importância que as escolas estendam as suas actividades para além do horário letivo e dos edifícios escolares (Messing, 2008). As parcerias com outras instituições da comunidade podem desempenhar um papel fundamental na integração e educação das crianças e no fortalecimento de laços entre a escola e as famílias. Esta autora refere que programas extracurriculares como visitas de estudo, festas e saídas de campo, bem como a realização de atividades depois das aulas, organizadas e geridas pela comunidade e com o acompanhamento profissional dos professores, são programas eficazes na implementação da abordagem intercultural em educação. De acordo com estes pressupostos, procurámos que o grupo de trabalho constituído no âmbito deste estudo incorporasse elementos representantes de diferentes instituições da comunidade, de modo a que se pudessem conceber atividades que proporcionassem aos alunos experiências e contactos interculturais diversificados, em diferentes espaços comunitários.

Posto isto, parece-nos inegável o papel da escola e da comunidade enquanto promotoras da educação intercultural já que, trabalhando em parceria, estarão em posição privilegiada para introduzir inovações educacionais que conduzam a uma justiça educativa e social, através do respeito e da valorização da diferença nas interações entre indivíduos.

1.2.3. O desenvolvimento da competência intercultural

Tal como referimos no ponto 1.2.1, o desenvolvimento da competência intercultural é um dos objetivos a atingir com a implementação da abordagem intercultural em educação (Aguado & Malik, 2006; Byram, 2008), pelo que estará contemplado (ainda que implicitamente) na proposta de projeto de intervenção a desenvolver pelo grupo de parceiros educativos, proposta esta que apresentarmos no capítulo 5 desta tese. Cabe-nos, agora, proceder à sua delimitação concetual.

O conceito de competência intercultural tem vindo a ganhar cada vez mais popularidade nos dias que correm, sendo alvo de discussão numa grande variedade de contextos. Assim sendo, a sua definição será sempre contextualmente influenciada

pelos discursos sobre competência, cultura, comunicação e linguagem do momento (Risager, 2000).

Ao longo das últimas décadas, várias designações têm sido utilizadas numa tentativa de descrever esta competência: competência transcultural, sensibilidade intercultural, competência multicultural, competência global, etc. (Deardoff, 2006). Devido às interpretações múltiplas que se podem atribuir a este conceito, passamos a realizar uma incursão por algumas teorizações que à sua volta têm sido elaboradas, centrando-nos na definição que nos parece mais significativa para o presente trabalho. Esta tarefa parece-nos indispensável uma vez que, mais à frente, no âmbito do projeto de intervenção que nos propusemos implementar, procuraremos que os parceiros concebam estratégias e atividades que lhes permitam desenvolver a sua competência intercultural, bem como a do público-alvo das atividades por eles planificadas.

O modo como cada indivíduo compreende o significado de competência intercultural está relacionado com a sua própria conceção de cultura, conceito este que explorámos resumidamente no ponto 1.1.2. deste trabalho. De um modo geral, um indivíduo interculturalmente competente será aquele que é capaz de viver enquanto cidadão de um mundo multicultural e globalizado (Busch, 2009).

Quando se considera que a cultura é algo fixo e estático, passível de ser observado e descrito, a competência intercultural passa pelo encorajamento dos indivíduos a uma simples aprendizagem e interiorização das diferenças culturais específicas (Müller-Jacquier, 2003). Neste caso, os indivíduos devem estar sensibilizados para as diferenças culturais partindo das suas próprias observações ou tendo em conta a perspetiva de um indivíduo de uma cultura diferente (Bennett, 2007).

Para Risager (2000), o desenvolvimento da competência intercultural é parte integrante do processo de socialização que vamos experimentando ao longo de toda a nossa vida. Desde que somos crianças, vamos aprendendo cada vez mais a lidar com as diferenças sociais e culturais e a relacionarmo-nos com essas diferenças na construção da nossa identidade pessoal. Assim, no presente trabalho pretendemos explorar o conceito de competência intercultural relacionado com a educação em geral, isto é, com o modo como as escolas e professores elaboram diretrizes e estratégias que permitam aos seus alunos, a todo o corpo docente e à comunidade envolvente o desenvolvimento desta competência. Neste sentido estamos cientes que, nos dias que correm, face à crescente diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa que caracteriza os alunos da maioria das escolas europeias, o trabalho do professor torna-se uma tarefa cada vez mais difícil. Isto porque se espera dos docentes que sejam capazes de fazer uma leitura abrangente do contexto que é a sua sala de aula, tendo em atenção as identidades distintas de cada aluno e que saibam lidar com tal

diversidade, resolvendo a inevitabilidade de conflitos que se vão gerando (Arnesen, 2000; Dooly, 2006). O peso da responsabilidade que recai sobre estes docentes é ainda maior na medida em que se considera que o ato de ensinar é parte integrante do processo de socialização (Minarovicova, Niemczynki, & Stoik, 2004) e o modo como eles lidam com tal diversidade vai ter uma influência direta nos futuros cidadãos a um nível local, nacional e internacional (Dooly, 2006). Tudo isto significa que, para além de os professores terem de ser competentes na sua área de especialização, precisam, igualmente, de possuir competências ao nível intercultural (Alred, Byram & Fleming, 2003). Assim, a competência intercultural é definida pelos mesmos autores como as capacidades e atitudes necessárias para ultrapassar as suas crenças pessoais sobre as culturas (tanto em relação à sua como à dos outros) ao mesmo tempo que se compreendem e apreendem os processos gerais de interação social e individual quer em culturas familiares como em culturas desconhecidas. Cavalli et al. (2009) interpretam esta competência enquanto:

combination of knowledge, skills, attitudes and behaviours which allow a speaker, to varying degrees, to recognise, understand, interpret and accept other ways of living and thinking beyond his or her home culture. This competence is the basis of understanding among people, and is not limited to language ability. (p. 8).

Byram (1997) considera cinco elementos essenciais que devem estar presentes no desenvolvimento da competência intercultural:

- Atitudes (*savoir être*): curiosidade, abertura e predisposição para eliminar descrenças sobre outras culturas e crenças sobre a nossa própria cultura.
- Conhecimento (*savoirs*): dos diferentes grupos sociais, dos seus produtos e práticas, tanto no seu país de origem como no país de acolhimento, e do processo geral de interação social e individual
- Competências de interpretação e relacionamento (*savoir comprendre*): capacidade de interpretar um documento ou acontecimento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com documentos da nossa própria cultura.
- Competências de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*): capacidade de adquirir conhecimento a partir de uma cultura diferente e capacidade de explorar conhecimentos, atitudes e capacidades sob os constrangimentos da comunicação e interação em tempo real.

- Consciência cultural crítica/ educação política (*savoir s'engager*): capacidade de avaliar criticamente e tendo como base critérios explícitos, práticas, produtos tanto no nosso próprio país como noutros países e culturas.

Este modelo encontra-se esquematizado na figura 3.

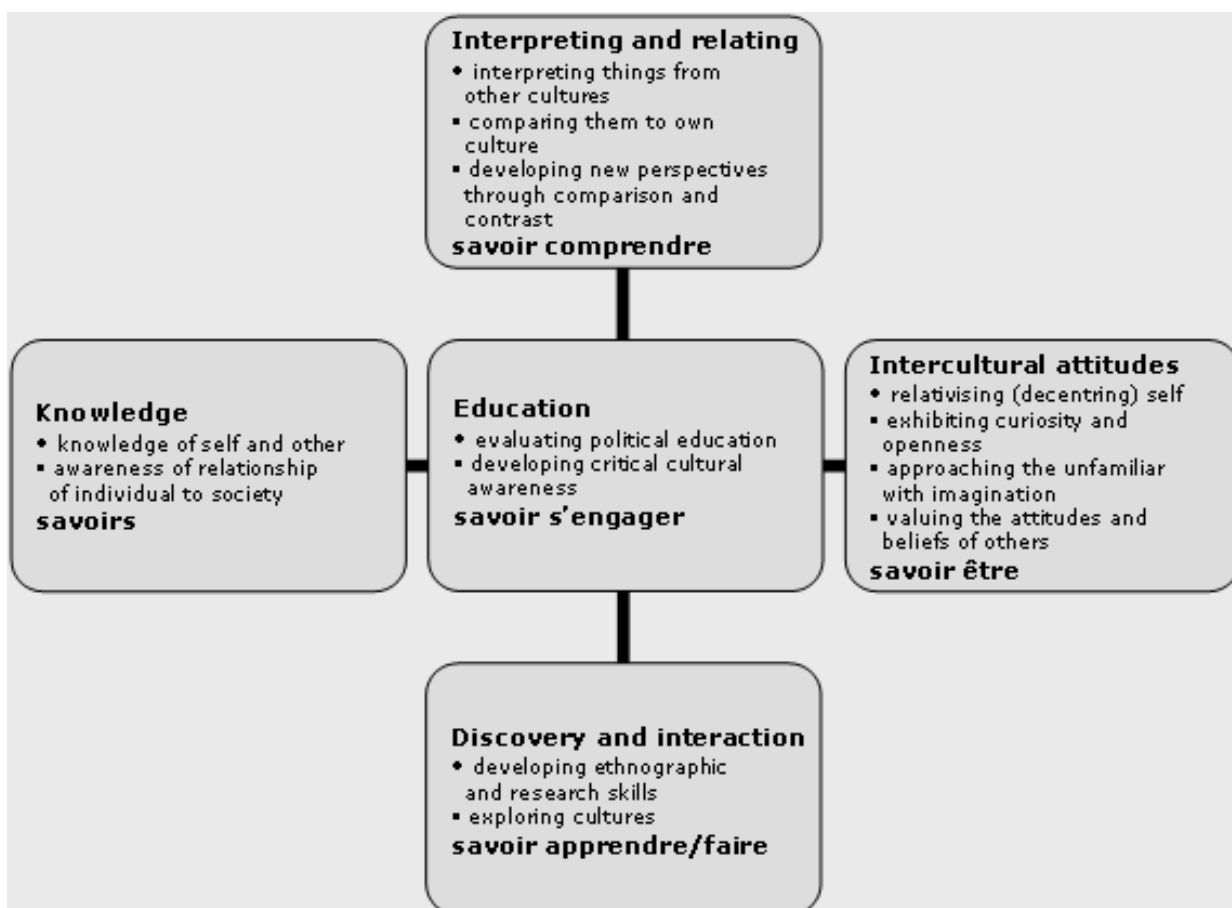


Figura 3. Os cinco *savoirs* da competência intercultural (Byram, 1997)

Segundo Byram (2000), um indivíduo interculturalmente competente é aquele que é capaz de aceitar e perspetivar relações entre diferentes culturas – quer no interior, quer no exterior de uma sociedade – e que é capaz de mediar, isto é, interpretar cada um em termos dos outros, quer para si próprio quer para outras pessoas. É também aquele que tem um entendimento crítico ou analítico tanto da sua como de outras culturas – alguém que está consciente da sua perspetiva pessoal, do modo como o seu pensamento é culturalmente determinado, ao invés de acreditar que a sua perspetiva e compreensão do mundo são naturais.

Por outro lado, Deardorf (2006) define competência intercultural como “the ability to interact effectively and appropriately in intercultural situations, based on specific attitudes, intercultural knowledge, skills and reflection” (p. 5). Esta definição tem como base uma conceção aberta, dinâmica e mutável de cultura, referindo-se a todos os tipos

de coletivos em permanente contacto. Consequentemente, um indivíduo interculturalmente competente deve ser capaz de se mover com segurança nos contextos em permanente mudança, ou seja, de sentir e se ajustar às mudanças de forma adequada e eficaz (Hiller & Wozniak, 2009). Deardorff apresenta ainda um modelo piramidal que relaciona quatro níveis do desenvolvimento da competência intercultural, tal como se pode observar na figura 4.

Na base da pirâmide encontra-se o desenvolvimento de Atitudes como respeito, abertura, curiosidade e gosto pela descoberta. No segundo nível surge o Conhecimento, onde se incluem a autoconsciência cultural, a compreensão e conhecimentos culturais relativos aos contextos, aos papéis e ao impacto das culturas e outras formas de ver o mundo, os conhecimentos culturais específicos e a consciência sociolinguística. Ainda neste nível, e interrelacionada com a componente do Conhecimento, encontra-se uma componente praxeológica, relativa às Capacidades (capacidade de escuta, de observação, de interpretação, de análise, de avaliação e de estabelecimento de relações).

A interação entre estas três dimensões conduz a um conjunto de resultados desejáveis a dois níveis: por um lado, correspondendo ao terceiro patamar da pirâmide, encontram-se os resultados esperados a nível interno, tais como as capacidades de adaptação, de flexibilidade, de empatia e uma visão etnorrelativa; por outro lado, o quarto e último patamar da pirâmide corresponde aos resultados esperados a nível externo, isto é, a forma como o sujeito se comporta e comunica de forma eficaz e apropriada ao contexto da interação intercultural.

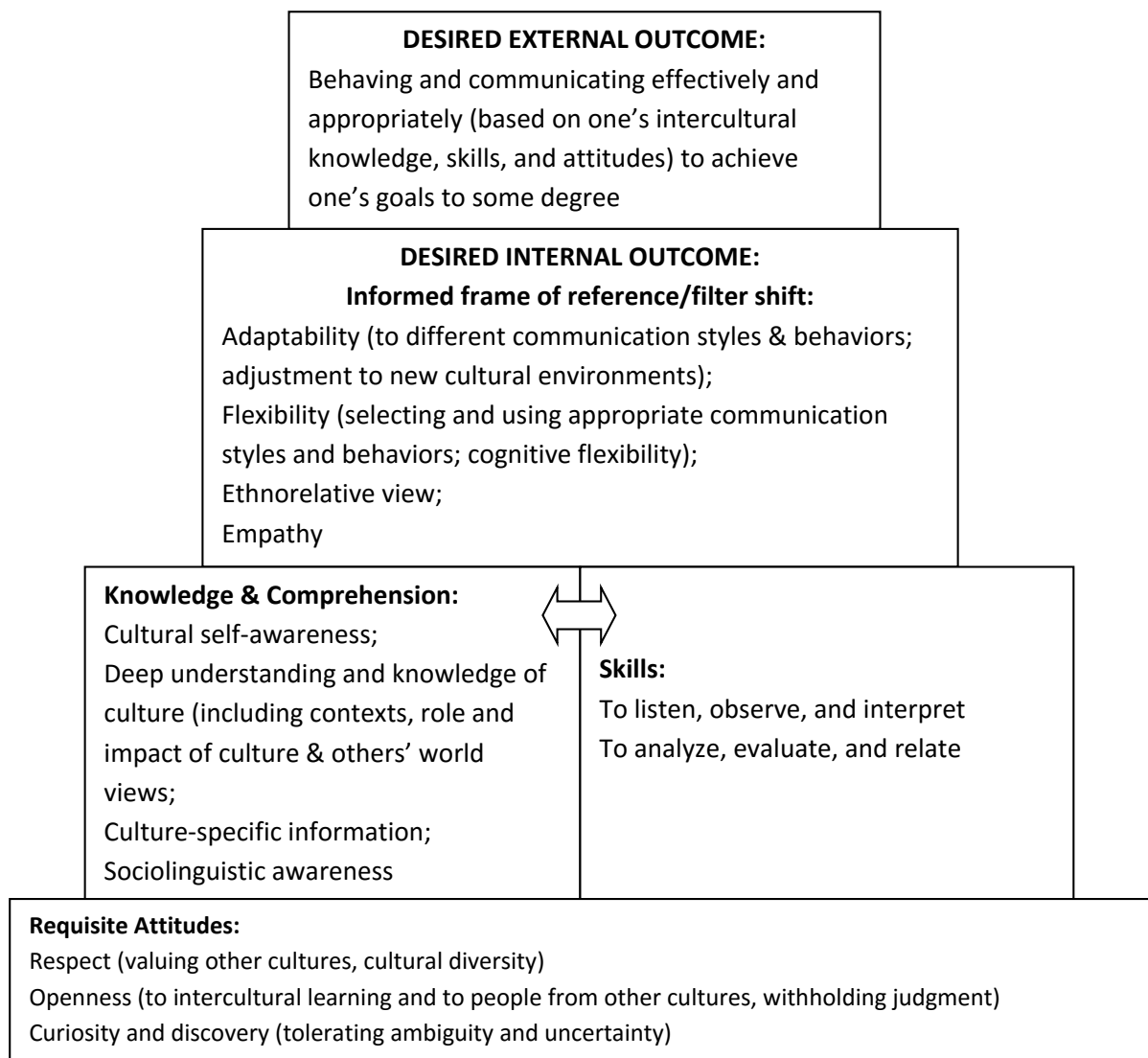


Figura 4. Modelo piramidal da competência intercultural (Deardorff, 2006)

Recorrendo aos modelos de Byram e de Deardorff, procuraremos, aquando da análise dos dados recolhidos durante e após o projeto de intervenção (ver capítulo 5), encontrar evidências de que os parceiros do grupo desenvolveram a sua competência intercultural, bem como analisar as suas vozes no que diz respeito ao desenvolvimento desta mesma competência por parte dos alunos e da comunidade alargada.

O desenvolvimento da competência intercultural é, então, fundamental para o sucesso de situações de diálogo e interação entre indivíduos (Council of Europe, 2008a). De fato, o sucesso dos encontros interculturais depende do julgamento de cada participante no encontro, sobre se determinado comportamento é considerado positivo/competente ou negativo/não-competente (Graf, 2004). Quanto mais o comportamento de uma pessoa se aproximar das expectativas positivas e se afastar das negativas, mais positivamente esse comportamento será avaliado. No entanto, um

indivíduo nunca pode estar completamente seguro quanto às expectativas do outro participante no encontro intercultural. Tal situação só muito dificilmente poderá ser preparada. Não há um modo melhor de perceber quais as expectativas do outro interlocutor do que vivenciar a própria situação – a isto chamam Hiller e Wozniak (2009) ser interculturalmente competente num determinado tempo e espaço. Apesar disso, é ponto assente que a competência intercultural deve partir de uma base que permita ao indivíduo pensar, sentir e agir adequadamente de acordo com a situação, isto é, o indivíduo deve ser capaz de avaliar corretamente tanto o outro participante como a própria situação/contexto e de reagir flexível e adequadamente de acordo com as circunstâncias vigentes nesse determinado tempo e local (Hiller & Wozniak, 2009). Assim, para estes autores, a competência intercultural deve ser entendida como:

a multidimensional construct, which enables the individual who possesses it to recognize intercultural encounters as a special form of communication but to approach them without feelings of insecurity or threat. This stable inner attitude is responsible for an appropriate course of the interaction where the participating interactants don't experience face loss and evaluate the interaction as desirable.
(p. 116)

De acordo com as indicações do Conselho da Europa (2008b) no *White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity"*, uma vez que ensino e a aprendizagem da competência intercultural são fatores essenciais para a construção de uma cultura democrática e de uma coesão social, as entidades públicas e instituições de ensino deveriam esforçar-se por integrar descritores da competência intercultural no desenho e implementação dos currículos e programas de estudo em todos os níveis de ensino e também nos programas de ensino de adultos e formação de professores (Council of Europe, 2008b; Hiller & Wozniak, 2009). Crê-se que o desenvolvimento da competência intercultural permitirá aos professores não só lidar de forma construtiva com a diversidade, mas também desenvolver estratégias de ensino que lhes permitam formar alunos conscientes dos problemas sociais atuais e fornecer-lhes ferramentas para que reflitam criticamente sobre tais problemas (Dooly, 2006), o que deveria ser uma das principais missões de qualquer professor (Byram, 2005). Um momento de introspeção acerca das suas próprias atitudes, crenças e valores e do modo como estes estão entrosados nas suas práticas educativas, poderá ser um bom começo para que estes profissionais consigam compreender o impacto da sua atuação no processo de socialização dos seus alunos (Abt-Perkins & Gomez, 1993). Tal oportunidade de refletir sobre as suas funções educativas bem como sobre as suas práticas poderá contribuir

de forma significativa para uma mudança nos seus comportamentos e atitudes (Dooly, 2006) que, estando enraizados nas suas experiências, se encontram em permanente desenvolvimento através das interações com essas experiências. Isto implica que as atitudes e comportamentos de cada um possam unicamente ser modificados por si próprio. Inevitavelmente, tais mudanças apenas ocorrerão quando os indivíduos tomarem consciência de que novas posturas poderão conduzi-los a um melhor relacionamento com o mundo que os rodeia (no caso dos professores, com a sua sala de aula) e forem levados a encetar uma reflexão aprofundada sobre o seu sistema de valores (Dooly, 2006). Assim, procurámos conceber o nosso projeto de intervenção sobre educação intercultural (sobre o qual nos debruçaremos no capítulo 5 desta tese) no sentido de proporcionar a todos os parceiros do grupo momentos de diálogo e reflexão sobre crenças pessoais, atitudes e valores, e sobre o modo como tudo isso poderá ser transmitido tanto aos alunos como a todos os participantes no referido projeto, tendo em vista o desenvolvimento da competência intercultural de todos.

Diversas organizações internacionais, procurando sensibilizar professores e educadores para a importância do desenvolvimento da competência intercultural de todos os cidadãos, têm alertado para a necessidade de se construírem instrumentos que encorajem também os alunos a desenvolver capacidades de reflexão crítica sobre as suas próprias respostas e atitudes em relação às experiências com indivíduos provenientes de outros países e culturas (Council of Europe, 2008b). Neste sentido, foi desenvolvida pela Divisão de Políticas Linguísticas deste organismo internacional a “Autobiografia das Experiências Interculturais” (disponível em http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp), seguindo as orientações produzidas em 2008 no White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity" e o modelo de competência intercultural indicado por Byram (1997).

Esta ferramenta educativa, desenvolvida por uma equipa multidisciplinar de investigadores, foi inicialmente concebida para ser utilizada no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, o seu âmbito de aplicação é, atualmente, muito mais vasto, sendo indicada para a utilização de todos os professores no apoio e encorajamento ao desenvolvimento da competência intercultural, necessária ao estabelecimento de um efetivo diálogo intercultural. Baseia-se na análise, por parte dos alunos, dos encontros interculturais que experienciaram ao longo da vida, através da resposta a uma sequência de questões relativas a esses encontros. Esse processo reflexivo vai potenciar o desenvolvimento da sua competência intercultural, o que os preparará para serem bem-sucedidos em encontros futuros (Barret, 2008). Dada a sua versatilidade e abrangência em termos de público-alvo, consideramos que esta se poderá constituir como uma proposta de trabalho interessante para alunos do 1.º CEB,

pelo que a apresentámos enquanto sugestão de debate no decorrer das sessões de trabalho entre os parceiros do grupo (tal como descreveremos no capítulo 5 desta tese).

O processo de ensino e aprendizagem, qualquer que seja o assunto em causa, não está completo sem que se proceda a uma avaliação dos conhecimentos, atitudes ou comportamentos adquiridos. A avaliação é, assim, algo que está intrinsecamente ligado à nossa cultura escolar. Tal como refere Sercu (2004), esta prática está já tão enraizada no processo que os alunos tendem a não prestar atenção àquilo que sabem que não vai ser avaliado, o que conduz à necessidade de, cada vez mais, se desenvolverem melhores instrumentos de avaliação.

Quando se fala de competência intercultural, alguns autores mostram algumas reticências relativamente à eficácia de alguns processos utilizados para a sua avaliação (Byram, 1997; Zarate & Gohard-Raddenkovic, 2004). Por exemplo, os testes ou exames convencionais podem ser de fácil aplicação mas não garantem a informação necessária ou as evidências acerca da competência intercultural de alguém, uma vez que se limitam a testar o conhecimento de factos que, na maioria das vezes, assenta em generalizações e estereótipos (Dervin, 2010). Também Byram (2000) é da opinião de que, quando nos referimos à competência intercultural, isto é, à capacidade de contactar e de se relacionar com o que é diferente, de tornar o estranho em familiar e o familiar em estranho e de agir em conformidade com tal mudança de perspetivas, falar em avaliar apenas conhecimentos é ter uma visão muito redutora de todo o processo de desenvolvimento dessa competência. Afirma ainda o autor que o mais difícil de tudo é avaliar se ocorreu uma mudança efetiva nas atitudes e desenvolvimento moral e, mesmo que seja possível avaliar essa mudança, o autor considera questionável se atitudes como a tolerância serão passíveis de ser quantificadas. Isto acontece se a avaliação implicar quantificação e um julgamento feito por um professor ou examinador, tal como sucede, por exemplo, com testes e fichas de avaliação de conhecimentos (Byram, 1997). Fantini (2006) critica igualmente a utilização de escalas de avaliação diagnóstica para avaliar a competência intercultural, uma vez que considera que a validade da informação recolhida com este tipo de instrumentos assenta, essencialmente, na assunção de que os respondentes têm o desejo e a capacidade de se autoavaliarem eficazmente.

No entanto, há muitas outras modalidades de avaliação que não incidem essencialmente na quantificação mas sim na produção de registos sistemáticos sobre o desenvolvimento de competências. Por exemplo, os portfólios poderão ser utilizados como instrumentos privilegiados para avaliar o desenvolvimento da competência intercultural. Byram chama-lhes “autobiografias de experiências interculturais” e indica que estas se focam em experiências-chave, que tanto podem ser agradáveis como

manifestar dificuldades e problemas ao nível do encontro intercultural (Byram, 2000, 2005). Estes portfólios, utilizados não apenas na avaliação da competência intercultural mas também em qualquer situação educativa, apresentam uma dimensão formativa (de processo), de natureza pessoal e reflexiva, e outra avaliativa (de produto), relativa às produções escritas das aprendizagens e que podem evidenciar os processos de reflexão, o modo como se desenvolveu na compreensão dos conceitos adquiridos (Sá-Chaves, 2007). Acrescenta a autora que estes portfólios, a que chama de reflexivos, admitem o erro sem o punir, com o objetivo de encontrar estratégias para o corrigir. Por outras palavras, admitem que a pessoa não saiba tudo mas, tendo consciência disso mesmo, vai procurar esse conhecimento recorrendo ao auxílio de professores ou colegas o que lhe permite, em tempo útil, conhecer, compreender e intervir no seu próprio processo de formação. Assim, concordamos com a opinião destes autores relativamente à utilização dos portfólios na avaliação da competência intercultural, na medida em que consideramos ser um instrumento de (re)construção do conhecimento pessoal de cada um, que fornece a possibilidade de construção de pequenas narrativas pessoais nas quais se explicitam as aprendizagens que vão sendo construídas, bem como o modo como são construídas e os sentimentos que vão surgindo ao longo de todo o processo, bem como a evolução das suas atitudes, comportamentos, crenças e valores. Por este motivo, os portfólios foram inicialmente considerados uma das formas possíveis de recolha de dados para este estudo e solicitados aos parceiros do grupo, não tendo, no entanto, sido alvo de análise por parte da investigadora, pelas razões que explicitaremos no capítulo 5 desta tese.

Por outro lado, Hiller e Wozniak (2009), aceitando que a competência intercultural não se desenvolve simplesmente pela participação em seminários sobre interculturalidade, apresentam uma nova ferramenta – os *role-plays* – que permite realizar a medição de dois componentes essenciais: a flexibilidade comportamental e a empatia. Através dos *role-plays*, é possível avaliar se o comportamento dos participantes é o mais adequado à situação, através da observação da reação dos outros interlocutores. Além disso, os *role-plays* permitem o diálogo e negociação, elementos cruciais aos encontros interculturais (Hiller & Wozniak, 2009). Relativamente ao projeto de intervenção que levámos a cabo, sugestões de utilização de *role-plays* encontravam-se referidas em alguns dos recursos *online* sobre interculturalidade que a investigadora apresentou aos parceiros do grupo, não tendo sido, porém, concretizados em nenhuma das atividades desenvolvidas com os alunos (ver capítulo 5).

Outros autores sugerem a combinação de métodos quantitativos e qualitativos para uma avaliação da competência intercultural: por um lado, Deardoff (2006) aconselha a utilização combinada de estudos de caso, entrevistas, análise de diários

narrativos, relatórios pessoais, observação realizada por outros e opiniões pessoais e de outros; por outro, Jackson (2005) indica como mais apropriados os inquéritos, formulários de avaliação, diários reflexivos, relatórios de incidentes críticos e entrevistas individuais e de grupo. Assim, a investigação de cariz predominantemente qualitativo que levámos a cabo e que justificaremos no capítulo 3 desta tese contou, para além dos já referidos portfólios reflexivos, com a utilização de instrumentos de recolha de dados como as entrevistas individuais e o *focus group*, o que nos permitiu conhecer as opiniões dos parceiros acerca do impacto do projeto de intervenção (tanto nos alunos como nos parceiros do grupo e restante comunidade) e, conseqüentemente, aferir acerca do desenvolvimento da sua competência intercultural.

Contudo, a utilização destas técnicas nem sempre é consensual, podendo estas ser alvo de inúmeras críticas. Por exemplo, Byram (2005) reconhece que a utilização de portfólios exige, da parte do aprendente, algum grau de literacia e capacidade analítica, o que apenas se adquire com treino. Também Dervin (2010) refere que o uso de portfólios ou diários acarreta não só problemas éticos como também problemas de validação, interpretação e objetividade. Além disso, tem que se partir do pressuposto de que todos os aprendentes são honestos nas suas declarações. De igual modo, as observações colocam problemas de fiabilidade e fidelidade, uma vez que tendem a ser subjetivas, co-construídas e influenciadas por vários fatores externos tais como o cansaço da pessoa que observa, as suas emoções e representações (Gillespie & Cornish, 2009).

Em suma, retemos a ideia de que, para o desenvolvimento da competência intercultural, é fundamental que se proporcionem aos indivíduos momentos de aprendizagem orientados para a reflexão crítica, a introspeção e análise das crenças, estereótipos e preconceitos de cada um. Apesar de a literatura apontar diversas sugestões de estratégias e atividades a desenvolver neste âmbito, bem como sugestões de métodos para a sua avaliação, não podemos esquecer que são as especificidades dos sujeitos e dos contextos em que estes atuam que deverão nortear a adoção dos processos que melhor se adequem a cada situação.

1.2.4. Formação de professores para a interculturalidade

Tal como referimos anteriormente, as rápidas mudanças demográficas que têm ocorrido um pouco por todo o mundo têm contribuído para uma alteração profunda das sociedades tradicionalmente homogêneas. Tais alterações têm o seu reflexo, como é evidente, nas escolas. Essa diversidade exige que se desenvolvam práticas que contemplem essas especificidades, transportando para a escola os saberes do quotidiano dos diversos grupos e acreditando que daí resulta um enriquecimento de

todos (Humphrey et al., 2006; Leite, 2003; Rego & Nieto, 2000). Neste contexto, espera-se do professor uma missão ética, enquanto principal agente promotor de uma democracia aprofundada, assente no princípio da igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar (Stoer, 2008; Stoer & Cortesão, 1999) e favorecendo a compreensão mútua e a tolerância (Delors, 1996). Isto implica que este profissional seja capaz de desempenhar uma grande diversidade de papéis, tais como nos indicam Bastos e Araújo e Sá (2013), revisitando Camilleri, Grima e Fitzpatrick (2003):

- facilitador das aprendizagens dos alunos no desenvolvimento da sua autonomia e competência intercultural, na aquisição de ferramentas que lhes permitam interagir com sucesso em encontros interculturais e na sua preparação global para exercerem uma cidadania ativa;
- mediador das culturas em presença na escola, de forma a preparar os seus alunos para a participação no diálogo intercultural;
- investigador, mantendo-se atualizado relativamente aos conhecimentos científicos, adotando uma prática reflexiva e fundamentando as suas opções didáticas na investigação educacional;
- gestor do currículo, dos recursos, dos alunos, etc., tendo em conta os objetivos da educação intercultural e as características do seu contexto profissional;
- colaborador, trabalhando em equipa com toda a comunidade escolar e alargada, promovendo, junto dos alunos, práticas de trabalho colaborativo;
- avaliador que recorre à reflexão crítica para analisar as implicações das suas opções pedagógicas nos alunos e no seu desenvolvimento profissional.

Para que tais papéis possam ser desempenhados, é necessário que os professores desenvolvam a sua própria competência intercultural, o que lhes vai permitir compreender a importância de proporcionar aos seus alunos contactos interculturais pois, tal como defendem Bastos e Araújo e Sá, “não se pode ensinar aquilo que não se sabe, não se tem ou em que não se acredita” (2013, p. 31). Assim, poderão dar-lhes a conhecer outros valores, outras culturas, outras línguas e outras formas de estar na vida, levando-os a valorizar a diversidade linguística e cultural e a desconstruir os seus estereótipos (Bastos & Araújo e Sá, 2013; Camilleri Grima & Fitzpatrick, 2003; Perrenoud, 2001).

Podemos, então, considerar as seguintes características constituintes do perfil do professor intercultural, tal como indicado por Stoer e Cortesão (1999) e pelo ACIDI (2007):

- Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem e reflete sobre conceitos como cultura, identidade, estereótipo, etc.;
- Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
- Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas, assegurando-se que existe comunicação, promovendo a participação e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- Conhece-se a si próprio, tem consciência do seu estilo de comunicação e refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural.
- Defende a descentralização da escola, uma vez que esta se deve assumir como parte integrante da comunidade local;
- Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Uma educação assente no pilar da valorização da diversidade pressupõe a aceitação de que toda a educação é educação intercultural e que a formação de professores em pedagogia intercultural não consiste em formar apenas alguns especialistas no assunto mas todo aquele que exerça funções docentes (López, 2003). As escolas debatem-se, então, com questões que estão intrinsecamente relacionadas com a formação que é dada aos professores e educadores, no sentido de compreender se estes profissionais foram formados no sentido de reconhecer e valorizar essa diversidade (Rego & Nieto, 2000; Silva & Gonçalves, 2011). Torna-se ainda importante apurar de que modo os programas de formação de professores orientam estes profissionais para a reflexão acerca dos seus próprios preconceitos e estereótipos sobre raças, etnias, classes sociais e outras questões culturais. Poderá, assim, definir-se o tipo de informação específica que deve estar contemplada nos programas de formação de professores, de modo a permitir aos futuros profissionais serem eficazes no trabalho com alunos provenientes de diferentes origens culturais, religiosas, etc., evitando perpetuar as desigualdades nos resultados dos alunos (Rego & Nieto, 2000). Tais considerações revelam-se de extrema importância para a preparação do nosso projeto em parceria na medida em que se pretendia que os professores desenvolvessem atividades para a promoção da educação intercultural. Para isso, foi necessário, tal como indicam estes autores, que eles comessem por tomar consciência das suas próprias representações sobre culturas e diversidade e que encontrassem espaços de reflexão e debate sobre as mesmas, no sentido de identificar e desconstruir os seus estereótipos e preconceitos. Essa reflexão revelou algumas das suas carências

formativas nesta área, carências essas que foram contempladas em módulos de formação incluídos nas sessões de trabalho do projeto.

Vários são os autores que concluem que a base de uma educação intercultural se encontra ao nível da formação de professores, quer no que diz respeito à sua formação inicial, quer no que concerne à formação permanente (Angelides, Stylianou, & Leigh, 2007; Bastos, 2015; Bleszynska, 2008; Gundara, 2000; López, 2003; McNeal, 2005; Permisán, 2008; Pinho, 2008; Ponciano & Shabazian, 2012; Rego & Nieto, 2000; Silva & Gonçalves, 2011). A formação intercultural de professores surge como um produto lógico das noções fundamentais de diversidade nas salas de aula reais de todo o mundo. Nestas condições, a preparação dos professores de acordo com uma perspectiva intercultural pode ajudar a delinear o destino da própria educação intercultural (Ladson-Billings, 1995). Angelides et al. (2007) consideram mesmo que é descabido dirigir esforços para introduzir a educação intercultural nas escolas se os professores, ao longo da sua formação, não tiverem sido educados de acordo com as metodologias da educação intercultural ou no seio de um ambiente propício à disseminação dos princípios desta abordagem.

Ao nível das instituições responsáveis pela formação inicial dos professores, deve haver a preocupação de incluir a dimensão intercultural em todos os cursos, como elemento transversal, especificando as suas possíveis aplicações em todas as unidades curriculares dos mesmos (Permisán, 2008).

Na perspectiva de Rey-von Allmen (2004), a formação de professores para uma educação intercultural deve incidir tanto na dimensão do conhecimento como na da experiência profissional, pelo que deve proporcionar:

- Ferramentas teóricas para o reconhecimento da centralidade das interações na vida social e na interpretação das dinâmicas da diversidade;
- O conhecimento dos fatos, dos documentos relevantes e das interações que ocorrem entre as populações envolvidas, de modo a que os professores consigam superar os seus próprios preconceitos;
- Uma experiência subjetiva e relacional que sensibilize os professores para a complexidade de sentimentos e de relações envolvidas nos contactos humanos e interculturais, bem como do potencial oferecido por esta realidade;
- Ferramentas metodológicas que apetrechem os professores para aplicar a abordagem cultural à sua própria prática profissional. Esta pedagogia deve enfatizar valores como a cooperação e a solidariedade em vez da competição e deve proporcionar situações de aprendizagem e desenvolvimento de competências comunicativas;

- Maior relacionamento com a comunidade.

O primeiro passo na formação dos professores passará pelo desenvolvimento, por parte destes, de atitudes positivas face à diversidade e à inclusão, já que a mudança de atitudes que se espera que ocorra nos alunos é influenciada pela opinião dos professores a esse respeito (Permisán, 2008). Esta autora concorda que conhecer o pensamento e os preconceitos educativos dos professores será um começo para entender como se pode mudar a escola e como podem os professores funcionar como um filtro para desenvolver inovações e reformas educativas. Assim, a formação de professores deve visar a sua consciencialização para a necessidade de desenvolverem e/ou aprofundarem a sua própria competência intercultural e não preocuparem-se apenas em desenvolvê-la nos seus alunos, pois, tal como defendem Bastos e Araújo e Sá (2013), “não se pode ensinar aquilo que não se sabe, não se tem ou em que não se acredita” (p. 31). Outras condições consideradas essenciais para uma melhoria da formação intercultural de professores são, de acordo com Rego e Nieto (2000):

- Ter como ponto de partida a diversidade social e cultural que os alunos trazem para a escola;
- Basear-se numa reconceptualização da relação entre professores, pais e outros membros da comunidade;
- Ter em consideração o contexto social e político em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem;
- Estar ligada a uma transformação curricular nos cursos de formação de professores;
- Estar vinculada a uma transformação curricular em todos os cursos na área da educação.

No entanto, conhecer os fundamentos teóricos não é suficiente para melhorar as relações de convivência intercultural, pelo que é necessário recorrer a instrumentos que orientem os professores no desenho da sua ação pedagógica (Angelides et al., 2007). Assim, a formação de professores deve proporcionar momentos de análise, discussão e reflexão crítica sobre esses conhecimentos teóricos (Bastos, 2015) e, ao mesmo tempo, permitir-lhes reflectir sobre a relação entre as suas práticas lectivas e o contexto social, económico, cultural e político em que se inserem, numa reflexividade praxeológica e crítica (Sá-Chaves, 2001). Tais relações são esquematizadas por Bastos (2014), revisitando as três dimensões do desenvolvimento profissional docente propostas por Pinho (2008), tal como se apresenta na figura 5:

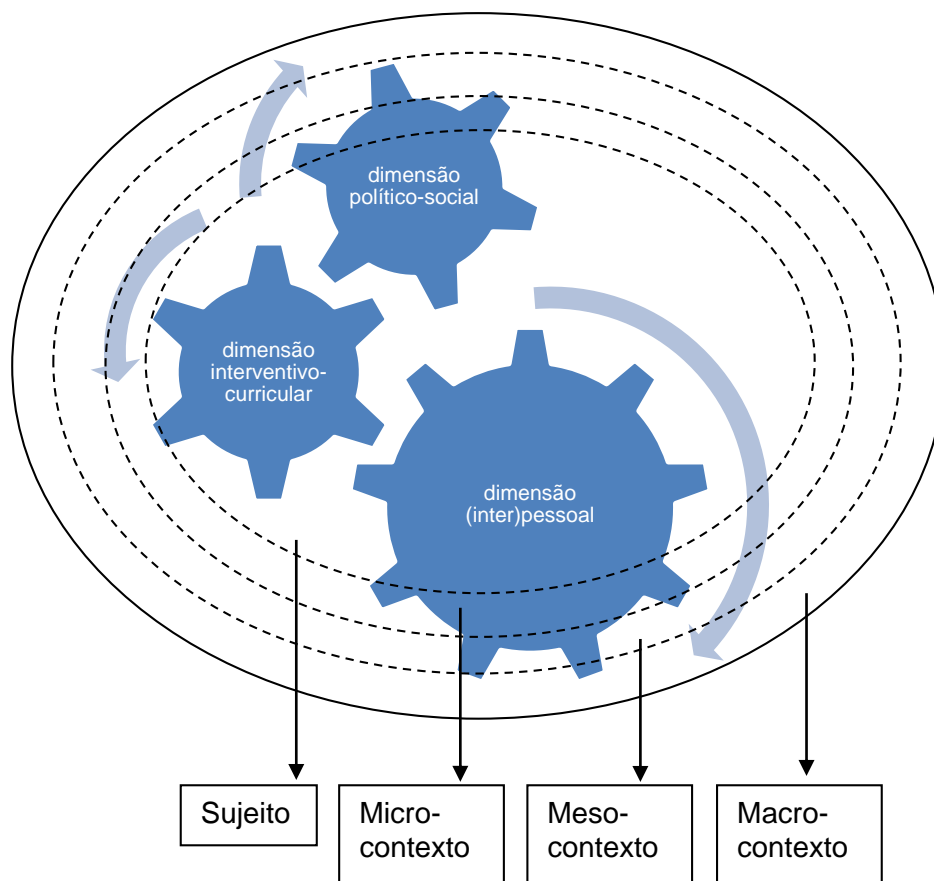


Figura 5. Dimensões e processos do desenvolvimento profissional docente (Bastos, 2014)

Considera-se assim que o desenvolvimento profissional docente resulta da interação dinâmica e recursiva entre uma dimensão (inter) pessoal (relacionada com os conhecimentos e experiências dos docentes), uma dimensão *interventivocurricular* (que diz respeito à sua relação com a profissão) e uma dimensão *políticossocial*, relacionada com os contextos de trabalho, geopolíticos e socioculturais onde o docente se move (Bastos, 2014). É reflexão sobre todas estas interações que vai colocar os docentes em posição de desenvolver uma visão mais abrangente do ensino e de toda a complexidade que lhe é inerente (Pinho, 2008).

Além disso, considera-se que a formação contínua de professores em educação intercultural possa contribuir para suprir as possíveis lacunas da formação inicial dos docentes nesta área, apesar deste tipo de formação apresentar um carácter facultativo, pelo que, muito provavelmente, nunca alcançará os docentes menos sensibilizados para a importância desta temática (Permisán, 2008). De acordo com o McNeal (2005), várias pesquisas sugerem a necessidade de desenvolver programas de formação contínua para professores sobre multiculturalidade e interculturalidade, uma vez que tais programas lhes poderão conferir uma preparação mais adequada para o ensino na

diversidade. Tais formações poderão, tal como no caso do nosso estudo, surgir sobre a forma de projetos educativos, conduzindo à constituição de parcerias e redes de trabalho colaborativo (Angelides et al., 2007). Estas redes apresentam-se, não só, com um grande potencial de disseminação de boas práticas como ajudam na generalização da inovação e na criação de conhecimento orientado para a acção, resultante de práticas educativas efetivas. Além disso, os projetos de carácter colaborativo tendem a diminuir a insegurança dos professores na planificação das atividades, na definição dos objetivos, e na escolha dos recursos a utilizar (Bastos & Araújo e Sá, 2008).

No seio destes grupos de trabalho, onde se desenvolve o diálogo e a partilha de ideias, as práticas dos futuros professores, relativas a aspectos relacionados com a diversidade cultural, simbiose entre diferentes culturas e direitos humanos, podem ser mais facilmente melhoradas (Leite, 2005; Bastos, 2015; Rausch & Schlindwein, 2001). De igual modo, as suas ideias, representações e estereótipos poderão mais facilmente sofrer transformações, já que este trabalho conjunto poderá conduzir a um maior comprometimento com o desenvolvimento de saberes (Pinho, 2008). Tais redes de trabalho podem, gradualmente, transformar-se em comunidades de aprendizagem, onde os futuros professores desenvolvem processos de aprendizagem e aprendem “como aprender” ao longo de toda a sua vida. Além disso, a rede pode sempre expandir-se ao incluir novos alunos e professores (Angelides et al., 2007). A este respeito, indicamos como exemplo o projeto Galapro (www.galapro.eu/sessions), uma plataforma *online* para formadores de línguas românicas que visa formar para uma didática de intercompreensão pela prática da intercompreensão (Araújo e Sá, Gueidão, Bastos, & Santos, 2009). Outro projeto, o Galanet (www.galanet.eu), apresenta igualmente uma plataforma de colaboração *online* para ensino à distância, envolvendo alunos e professores falantes de uma ou mais línguas românicas e tendo como objetivo o desenvolvimento de projetos colaborativos interculturais. Em ambos os casos, os participantes têm à sua disposição diversas ferramentas de comunicação síncrona ou assíncrona que os permitem vivenciar situações reais de intercompreensão e, consequentemente, desenvolver a sua competência intercultural (Araújo e Sá, de Carlo, & Melo-Pfeifer, 2010).

Assim, considerámos importante que o projeto sobre educação intercultural que pretendíamos desenvolver contasse com a colaboração de diferentes agentes educativos, todos eles representantes de diferentes instituições da comunidade local, constituindo, assim, uma parceria com finalidades educativas. O objetivo seria não só desenvolver um projeto destinado a implementar a educação intercultural na escola e a desenvolver a competência intercultural dos alunos, como também desenvolver a competência intercultural dos próprios parceiros e promover o seu crescimento pessoal,

profissional e institucional, e até mesmo sensibilizar outros colegas para a importância do estabelecimento de laços de trabalho com outros indivíduos e instituições. Trabalhando colaborativamente, cria-se espaço para que tal crescimento aconteça, muito mais do que trabalhando isoladamente.

No entanto, há que ter em conta que a formação de um professor, por si só, não é garante do sucesso escolar dos seus alunos e que a contribuição deste tipo de programas de formação de professores não deve ser considerada isoladamente na mudança das convicções e atitudes dos docentes, mas sim tendo em conta o contexto escolar onde esses docentes exercem as suas práticas lectivas, bem como as características individuais de cada um (McNeal, 2005). Por isso, o estudo deste autor adverte-nos para o facto de a investigação sobre este tipo de programas ser ainda limitada, não se podendo prever se os efeitos nas crenças e atitudes dos professores que os frequentaram se mantêm após um longo período de tempo.

Não obstante, concordamos com Bastos (2015) quando afirma que o sucesso da implementação da educação intercultural passa, incontornavelmente, pela formação de professores e dos demais agentes educativos, procurando que esta abordagem seja compreendida enquanto missão comum da escola, das famílias e da sociedade, com a finalidade última de formar e educar todos os cidadãos para a defesa dos valores humanos universais e para a justiça social.

1.2.5. Principais críticas à abordagem intercultural em educação

Tal como referimos anteriormente, a expressão “educação intercultural” tem vindo a ser cada vez mais utilizada nas discussões sobre a reflexão e práticas educativas. Não é, pois, incomum que as conotações a ela associadas remetam para algo positivo: enquanto ideal, é associado a práticas de mudança, de reforma e de melhoria no ensino; enquanto proposta educativa, está relacionada com o intercâmbio, a interação, enriquecimento mútuo e cooperação entre indivíduos e grupos (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005).

No entanto, não são raros os casos em que esta expressão é utilizada de forma ambígua ou mesmo desapropriada para legitimar práticas que nada tem a ver com os princípios e pressupostos inerentes à educação intercultural. Apesar das inegáveis boas intenções de grande parte dos educadores, a maioria das práticas intituladas de interculturais, caindo no risco de simplificação excessiva, rejeição da complexidade e tensão dialética (Rey-von Allmen, 2011), podem potenciar uma hegemonia dominante, hierarquias sociais prevaletentes e uma distribuição desigual de poder e privilégios (Gorski, 2006, 2008; Nieto, 2000). Passamos a descrever algumas situações em que

diferentes autores alertam para equívocos relacionados com a compreensão dos princípios desta abordagem, bem como da sua aplicação prática.

Um dos principais problemas com que se deparam os professores e educadores é uma visão demasiado simplista da educação intercultural, o que pode conduzir a que esta seja confundida com formação cultural (Dervin, 2010). Por *formação cultural* entende-se o conhecimento do Outro que assenta sobre um discurso de categorização e que tem por base um conhecimento factual e descritivo (Abdallah-Pretceille, 2006). Por outras palavras, o mero conhecimento dos factos sobre as outras culturas não contribui necessariamente para uma educação intercultural (Dervin, 2010). Além disso, as receitas milagrosas para a comunicação intercultural (por exemplo, de que modo devemos falar ou como nos devemos comportar quando viajamos para um determinado país ou região), que assentam em conceitos estereotipados de cultura, não chegam para quando pretendemos alcançar uma educação intercultural. Tal culturalismo apenas veicula factos infundados e estereótipos sobre o Outro, aquilo a que Dervin (2010, p. 2) chama de “gramática de culturas”, tratando-se apenas de aprender coisas pontuais que permitam estabelecer uma relação não conflituosa com pessoas de outras culturas (Martínez, 2006).

Alguns autores chegam mesmo a referir certas práticas educativas que, apesar de serem descritas como interculturais, de acordo com os princípios e objetivos atrás enumerados, pouco têm a ver com a educação intercultural (Aguado, 2008; Aguado, Jaurena, & Benito, 2005; GRUPO INTER, 2005). Por exemplo, a celebração das diferenças culturais, organizando “semanas interculturais”, “dias gastronómicos”, “dias da Paz”, etc., sem levar a cabo qualquer reflexão crítica sobre essas culturas, pode conduzir ao reforço da distância entre as pessoas, uma vez que tais práticas conduzem à construção de estereótipos e de juízos de valor sobre elas. Além disso, classificar determinados grupos como “os outros”, tal como a conceção de programas educativos isolando grupos específicos em função da sua origem, nacionalidade, língua ou religião e eliminar a possibilidade de os conhecer melhor num plano de igualdade, leva a que indivíduos e grupos sejam hierarquizados em função de determinadas características que os tornam “diferentes” e “distantes”. Assim, não estamos a considerar os outros como seres individuais e concretos mas sim a fazer uma distinção entre *nós* e os *outros*, por sua afetação a um grupo (Martínez, 2006). Entendemos que as pessoas são muito mais do que meras “pertencas” a um grupo ou cultura e não podem ser catalogadas enquanto tal. Assim, a educação intercultural não deve ser entendida como um ramo escolar destinado a “ensinar culturas” naquilo que estas têm de exótico e folclórico, mas sim como um modo de compreender a diversidade intrínseca a cada indivíduo e saber valorizá-la pela riqueza que poderá trazer para o desenvolvimento de todos nós.

As tentativas de incluir nas turmas alunos de origens e referentes culturais distintos sem promover ativamente relações positivas entre eles são, igualmente, práticas que não vão ao encontro dos pressupostos da educação intercultural. Tal como sucede na sociedade em geral, o confronto cultural poderá originar situações de conflito, que devem ser encaradas como fazendo parte da vida quotidiana. É, por isso, importante procurar estratégias de reflexão conjunta que permitam compreender e lidar com tais conflitos e com as situações de injustiça social que os poderão ter provocado (Gorski, 2009; Peres, 2006).

Outro dos equívocos relacionados com a educação intercultural é o fato de se poder considerar que esta abordagem educativa é sinónimo de uma “Ausländer Pädagogig” (Rey-von Allmen, 2011, p. 36), isto é, uma abordagem que se destina unicamente a alunos estrangeiros ou a grupos minoritários (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005; Breeze, 2003; Dasen, 1994; Lagoa, 1995; Rey-von Allmen, 2011; Silva, 2008, 2011; Vieira, 2006). Não negligenciamos a importância da educação para esta população, mas consideramos, tal como estes autores, que a educação intercultural vai muito para além da preocupação com a integração de populações imigrantes, não devendo ser encarada apenas como uma terapêutica destinada somente às minorias. É obrigação da educação responder às necessidades das sociedades do século XXI, cada vez mais multiculturais, abrindo caminho para o diálogo entre pessoas de diferentes culturas, religiões, proveniências sociais ou ideologias políticas, pelo que a educação intercultural não deve ser considerada uma opção mas sim uma necessidade e um dever moral (Breeze, 2003). Ela é indispensável a toda a educação, devendo envolver todos os alunos em geral (independentemente da sua cultura ou etnia), uma vez que todos eles precisam de ser preparados para as sociedades globalizadas, plurais e culturalmente diversas onde vivem (Petrović & Zlatković, 2009). Deve, também, ser capaz de implicar os vários intervenientes educativos de modo a que toda a comunidade se constitua como um espaço onde a diversidade possa ser reconhecida e valorizada (Aguado, 2008).

A educação intercultural pretende ser uma abordagem educativa inclusiva, que pode ser implementada em todos os setores educativos, não sendo privilégio de elites nem exclusiva para grupos minoritários (Cavalli et al., 2009). Ela não é uma educação compensatória para estrangeiros na medida em que não são os alunos imigrantes que se devem adaptar à escola mas é a escola que se deve adaptar à diversidade cultural (ACIDI, 2007). De igual modo, não é correto considerar a educação intercultural como uma nova metodologia de ensino, sobretudo no que diz respeito ao ensino de línguas. Esta abordagem consiste, sim, numa mudança de perspetiva que se caracteriza pelo

seu caráter interdisciplinar, envolvendo tanto línguas estrangeiras, como línguas maternas e de escolarização, como todas as outras áreas curriculares (Byram, 2008).

Alguns autores apontam também certos princípios relativos à educação intercultural que consideram mal estruturados, uma vez que apresentam contradições com os objetivos que se propõem a alcançar. Esse mau estruturamento dos seus princípios pode pôr em causa os propósitos do modelo e transformar a educação intercultural em apenas mais um dos modelos educacionais que existem na atualidade, em que os resultados que se vão obtendo distam enormemente dos inicialmente previstos (Martínez, 2006).

Em primeiro lugar, considera-se que existe uma tendência de escolarização excessiva em relação à educação intercultural. Quando se fala em educação no geral ou mesmo, especificamente, em educação intercultural é normal que se compreenda que nos estamos a referir ao ensino e aprendizagem que ocorrem dentro das instituições escolares. É certo que a escola se constitui como o principal meio para a experiência de aprendizagem dos alunos. A vida escolar é, sem dúvida, uma etapa muito importante no processo de socialização e educação dos jovens e é nesse meio que, na maioria das vezes, eles vivenciam os seus primeiros contactos com outros grupos, sejam seus conterrâneos ou não (Martínez, 2006). Contudo, a escola não é a vida das crianças, nem sequer o espaço ou âmbito em que se produzem as suas experiências de vida mais significativas. A educação escolar foi concebida para funcionar dentro da rotina da escola, alheando-se dos processos de interação social fora dela (Ortega & Mínguez, 2001). Queremos com isto explicar que, apesar de serem válidos e merecerem toda a atenção os problemas relacionados com a diversidade cultural que se encontra nas escolas, é demasiado redutor confinar a educação intercultural ao espaço escolar e às crianças em idade escolar. Apesar de ter sido nestas áreas que, inicialmente, a educação intercultural experimentou o seu desenvolvimento, é expetável e aconselhável que ela se estenda a outros agentes sociais (Rey-von Allmen, 2011). Há que ter em conta que as crianças e jovens vivem no seio de uma família específica, partilham experiências com grupos de amigos e relacionam-se constantemente com pessoas adultas. Deste modo, parece óbvio que não será unicamente a partir da escola que se vão obter resultados positivos a longo prazo (Martínez, 2006). Em suma, a educação intercultural deve ser muito mais que o somatório de programas, conhecimentos teóricos e metodologias; ela refere-se à educação integral do indivíduo e do seu grupo, em todas as facetas que os caracterizam, ambientes em que se encontrem e interações que produzem. Uma tal formação jamais poderá limitar-se à escola.

Além disso, este modelo parte do princípio de que a diversidade cultural é algo intrínseco ao ser humano e desejável por si só, uma vez que se assume como um

enriquecimento para o seu desenvolvimento, pelo que deve ser potenciada, reconhecida e respeitada. Deste modo, a educação intercultural apresenta-se como uma perspetiva muito mais humanista do que sociocrática, centrando-se nos indivíduos e no seu processo de aprendizagem (Martínez, 2006). Porém, o que se verifica é que quando se fala em conhecer o Outro não se está a querer dizer que se vai conhecê-lo enquanto um sujeito, mas sim a sua cultura de origem (Ortega & Mínguez, 2001). Assim, tende-se a considerar o Outro como uma entidade abstrata e a relegá-la para segundo plano, tornando-se o conhecimento e respeito pelas tradições, costumes e valores o objetivo primordial da ação educativa, ao invés dos aspetos antropológicos e morais (Ruiz, 2004). Do mesmo modo, ao falar-se de diálogo entre culturas pode estar subentendido que o diálogo é levado a cabo por pessoas concretas. Contudo, não é invulgar encontrar referências à cultura como se de uma entidade com vida própria se tratasse, quase independente dos indivíduos que dela fazem parte (Martínez, 2004). O diálogo deve iniciar-se olhando a outra pessoa de frente e não olhando os seus costumes, valores, tradições e crenças. É necessário que a educação dê a conhecer a realidade comum que une todos os seres humanos mais do que qualquer diferença entre eles. É importante realçar o facto de que somos todos muito mais iguais do que diferentes (Carbonell i Paris, 2000). Só deste modo se poderá empreender o verdadeiro diálogo.

Outro dos alertas que encontramos na literatura diz respeito à confusão entre igualdade e uniformidade, termos que não devem ser confundidos já que uma coisa é dar as mesmas oportunidades a todos os alunos e tratá-los do mesmo modo a todo o momento; outra coisa é, para além de dar as mesmas oportunidades a todos, dar aos alunos um tratamento personalizado, atendendo às suas necessidades e ao seu processo individual de aprendizagem (Sabariego, 2002).

Contudo, a postura contrária apresenta, igualmente, perigos bem reais, uma vez que a defesa de uma diferenciação radical pode levar-nos a esquecer o universal do ser humano. Assim, o ideal será procurar alcançar uma harmonia entre elas: proporcionar a igualdade de oportunidades a todos os alunos e tratá-los como seres humanos iguais e, ao mesmo tempo, ter em conta a diversidade que caracteriza cada um deles. Só deste modo poderemos alcançar a equidade, conceito fundamental da educação intercultural (Martínez, 2006; Sabariego, 2002).

Por fim, a chamada de atenção de Breeze (2003) prende-se com o perigo do relativismo cultural. De acordo com esta autora, o colapso dos sistemas de valores tradicionais, motivado pela crescente imposição dos valores de uma sociedade de consumo, torna cada vez mais real o perigo dos sistemas de valores destas culturas se começarem a perder. Nesta medida, a sociedade multicultural tende a ser concebida como um género de “hipermercado de relativismo cultural”, no qual as pessoas enchem

o seu “carrinho de compras” com os valores que lhes convêm no momento, caindo-se novamente no erro de perder de vista o valor da pessoa como centro da sua própria subjetividade. Tal como afirma Roberto Carneiro (2008):

“(...) a diversidade legítima – que celebra a diferenciação em alta de pessoas, povos e culturas – redundante, muitas vezes, numa falsa sacralização do individual, ao ponto de erigir como politicamente correcto um relativismo ético, feito de renúncia a valores comuns em nome da superioridade fragmentária que emerge do exercício de uma liberdade pessoal sem contrapartida de responsabilidade comunitária.” (p. 53)

É, portanto, crucial rejeitar tal relativismo uma vez que se considera ser constituído por “falsos respeitos por particularismos exacerbados” (idem, p. 93) e incapazes de reconhecer categorias universais de valores que não podem, nem devem, ceder perante o desrespeito à Humanidade.

Em suma, consideramos que a educação intercultural se apresenta como uma abordagem válida e necessária na resposta à multiculturalidade que atualmente caracteriza as sociedades. Como é natural, também esta abordagem pode ser interpretada de modos diferentes, muitas vezes enviesados, quando carecendo de aprofundamento teórico ou prático, relativamente aos seus pressupostos e objetivos. Nestes casos, a literatura indica que a educação intercultural poderá conduzir a situações de injustiça ou à perpetuação de estereótipos sobre indivíduos e grupos. Contudo, consideramos ter justificado os seus princípios fundamentais de respeito e valorização da diversidade num quadro de valores humanos universais, indispensável para o desenvolvimento de sociedades democráticas.

1.3. Tendências recentes da investigação em educação intercultural

Após a exposição que efetuámos ao longo deste capítulo, parece-nos que a educação intercultural é uma temática que não tem passado despercebida nos discursos políticos e educativos de todo o mundo, tendo sido produzida bastante investigação referente à sua concetualização e aplicação prática.

De acordo com um estudo de meta-análise levado a cabo por Bleszynska (2008), que tinha como objetivo efetuar um levantamento do modo como a educação intercultural tem vindo a ser concebida e desenvolvida nos últimos anos, considera-se que a implementação desta abordagem tem sido efetuada tanto a nível macrossocial como mesossocial e microssocial.

Ao nível macrossocial/global, tem-se efetuado um esforço para sensibilizar para a multiplicidade de culturas e civilizações existentes, para o respeito por outras culturas, para processos de individuação e sentido de solidariedade humana, para o reconhecimento dos direitos humanos e capacidade de coexistir pacificamente com outras nações, ao mesmo tempo que se tem alertado para as áreas problemáticas de migração e espaços transnacionais.

A um nível mesossocial/nacional a ênfase tem sido colocada no suporte para o desenvolvimento de uma sociedade culturalmente diversa e democrática, na luta contra desigualdades sociais resultantes de diferenças étnicas e raciais, na prevenção de conflitos interculturais e na reconstrução de capital social no contexto de grupos culturalmente heterogêneos.

Por fim, a um nível macrossocial/individual, tem-se visado o desenvolvimento da capacidade de compreender e desenvolver um funcionamento harmonioso e efetivo nas fronteiras culturais, o derrube das barreiras que limitam o contacto intercultural (tais como o etnocentrismo, preconceitos étnicos e raciais e xenofobia), o desenvolvimento de competências interculturais e a facilitação de processos de aculturação.

Em contexto educativo, Humphrey et al. (2006) referem que uma das maiores lacunas que detetam na literatura da especialidade é relativa a investigações que forneçam uma visão mais ampla da diversidade e explorem as experiências e as práticas dos diferentes agentes educativos nos diferentes contextos. Segundo os autores, este tipo de investigação poderá ser útil não apenas no desenvolvimento do conhecimento teórico e prático tendo em vista professores e educadores mais responsáveis e práticas mais inclusivas, mas também, a nível europeu, para o seguimento das orientações de organizações internacionais (como a Comunidade Europeia e a UNESCO) no que concerne ao respeito de toda e qualquer tipo de diversidade.

Gundara e Portera (2008) preveem que o trabalho de base académica efetuado na área da educação intercultural conduza, inevitavelmente, à formulação de diferentes enquadramentos conceptuais e teóricos relativos a esta temática. Ao mesmo tempo, o trabalho que será produzido ao longo das próximas décadas culminará na formulação de diferentes hipóteses preliminares que poderão vir a ser testadas nas escolas e nos sistemas educativos. Em ambas as situações, o trabalho que se desenvolver futuramente no âmbito da educação intercultural deverá obedecer a critérios rigorosos e não se deve limitar a permanecer nas entrelinhas dos currículos escolares ou ficar “perdido” em estudos académicos (Gundara & Portera, 2008).

Além disso, Dervin (2015) argumenta que a reflexividade crítica do investigador é fundamental em todas as etapas da investigação: princípios teóricos, hipóteses,

desenho metodológico, interpretação e análise. É ainda fundamental que se tente evitar categorizações relativamente aos sujeitos dos estudos, uma vez que as categorias sociais e culturais não são classificações “naturais”, mas sim baseadas na visão de quem as construiu (Dervin, 2015), pelo que “should be considered as being perspectival, historical, disrupted by the movement of people and re-constitutive of the phenomena they seek to describe” (Gillespie, Howarth, & Cornish, 2012, p. 392).

Por outro lado, é importante que a investigação em educação não se limite a reproduzir as diretrizes de organismos internacionais ou as opiniões de “senso comum” acerca deste tema. Estas últimas, por exemplo, tendem a “poluir” os discursos dos investigadores com termos polissémicos, que se propagam nas políticas e nas investigações um pouco por todo o mundo (Haag & Lemieux, 2012). É também de ter em conta que os resultados de tais investigações deverão ser divulgados utilizando linguagem acessível não apenas a públicos académicos mas também aos participantes do estudo e a todos os cidadãos em geral, sem dar azo a interpretações erradas ou a controvérsias (Dervin, 2015). Como refere este autor

few people are acquainted with our work beyond the academia and we need to phrase things in such ways that do not distort our central message. The main problem is that most of the time we do not speak the same language, use the same words or the same definitions. (p.4)

Assim, espera-se dos investigadores que disseminem o seu trabalho de modo a que a mensagem não seja distorcida, podendo, então, contribuir positivamente para o desenvolvimento das sociedades.

Uma vez que este tipo de trabalho requer uma estrutura sólida, baseada em evidências, seria necessário que a investigação produzisse uma maior quantidade de estudos de base etnográfica, qualitativa ou mesmo quantitativa, incorporando, simultaneamente os contributos de diversas disciplinas de nível académico, partindo de uma base multi e interdisciplinar (Gundara & Portera, 2008). Para os mesmos autores, o trabalho teórico e conceptual que venha a ser desenvolvido no âmbito desta temática deverá partir de uma base original, manifestando-se de modo diferente nas diversas sociedades, não devendo nunca ficar circunscrito aos paradigmas Europeu ou Norte-americano. No entanto, concedem o devido mérito ao trabalho até ao momento desenvolvido por organismos internacionais (União Europeia, Conselho da Europa, OCDE, UNESCO, etc.), uma vez que as boas práticas identificadas poderão servir de ponto de partida para o desenvolvimento de novas políticas e práticas no domínio educativo.

Por outro lado, Magos (2006) alerta para a importância da investigação-ação em educação intercultural, já que esta se apresenta como uma metodologia que permite: em primeiro lugar, reconhecer o papel activo que qualquer professor deve ter no seu próprio processo de formação; em segundo lugar, uma ligação entre as práticas diárias dos docentes com as teorias provenientes da investigação académica. Neste sentido, a espiral de interações entre a investigação e a ação, no âmbito desta metodologia investigativa, apresenta evidentes benefícios na formação dos professores, já que estes se vão sentir mais motivados para refletir sobre as suas práticas de ensino e sobre o seu modo de comunicar e de interagir com os alunos, para trabalhar os conflitos que vão surgindo nas relações entre os alunos e para procurar abordagens de ensino alternativas no sentido de melhorar as suas práticas.

Ao utilizarem a metodologia de investigação-ação, os professores aprendem a observar e a analisar os seus próprios pontos de vista, atitudes e práticas, o que os conduz a uma tomada de consciência relativa à discriminação e aos estereótipos que frequentemente reproduzem sem disso se darem conta. A reflexão sobre as suas crenças pessoais vai contribuir para uma atitude mais aberta na relação com o “outro” e para o desenvolvimento da empatia enquanto princípio a adotar nas suas vidas (Magos, 2006). Assim, a utilização da investigação-ação pelos professores, no âmbito da investigação sobre educação intercultural, poderá contribuir para o enfraquecimento de certas crenças estereotipadas relativas a indivíduos cultural/eticamente diferentes, enquanto novos modos de comunicação e atitudes para com o “outro” são desenvolvidas (Magos, 2006).

De igual modo, a metodologia de estudo de caso tem vindo a ser amplamente utilizada em estudos que alertam para a necessidade de a investigação no âmbito da formação de professores em educação intercultural não se centrar apenas no desenvolvimento da competência intercultural destes profissionais mas também nas representações que eles têm sobre os conceitos teóricos inerentes a esta temática (Bastos, 2015; Leutwyler, Petrović, & Mantel, 2012). A este respeito, encontramos, por exemplo, o estudo de Bastos (2015), onde se analisam as representações de professores de línguas relativamente à educação intercultural e à competência intercultural e, com base nessas perspetivas, se desenvolve um plano de formação, dirigido a esses mesmos professores, com vista a identificar estratégias potenciadoras do desenvolvimento da competência intercultural. Outro estudo, de Aguiar e Bizarro (2011), foca-se nas representações de professores do Ensino Básico sobre diversidade e educação intercultural, com vista a orientar um estudo de caso no qual se recorre à escrita enquanto estratégia de difusão da educação intercultural. Outro ainda, de Teixeira (2013), debruça-se sobre as representações de professores de Português

Língua Estrangeira (PLE) sobre competência comunicativa intercultural e sobre estratégias para o desenvolvimento da mesma.

Consideramos que tanto estes como todos os estudos neste âmbito se afiguram importantes na medida em que permitem compreender os desafios e constrangimentos com que tais profissionais se deparam na implementação desta abordagem, bem como conhecer o nível de desenvolvimento da sua própria competência intercultural, contribuindo, assim, para a sistematização das perspetivas dos diferentes agentes educativos e para a construção de novas teorizações.

Por outro lado, o conhecimento das representações dos professores sobre educação intercultural poderá auxiliar os investigadores a compreender por que motivo esta abordagem não é ainda uma prioridade em contexto educativo, sendo utilizada na integração de alunos imigrantes, de alunos portadores de deficiência ou de alunos pertencentes a grupos minoritários (Macura-Milovanović, Pantić, & Closs, 2012). Além disso, o conhecimento das crenças e valores dos professores é um pré-requisito importante para o trabalho que estes profissionais desenvolvem, uma vez que permite aos investigadores e formadores adequarem os cursos de formação de modo a promoverem uma articulação dessas conceções com os pressupostos teóricos difundidos na literatura da especialidade (Leutwyler, Petrović, & Mantel, 2012). Deste modo, o estudo das representações sobre educação intercultural apresenta-se como uma área investigativa essencial na formação de professores capazes de preparar as gerações futuras para a construção de sociedades democráticas e pluralistas.

Em síntese, os estudos de base etnográfica, os estudos de caso e os estudos de investigação-ação são aconselhados e bastante utilizados na investigação atual, quer seja ao nível da definição de normas de implementação da educação intercultural e estratégias de desenvolvimento da competência intercultural, da formação de professores em educação intercultural ou das representações dos sujeitos neste âmbito. Indo ao encontro destas orientações investigativas, concebemos a nossa investigação de acordo com um modelo de hibridez metodológica, que se encontra na interseção de um estudo etnográfico, de uma investigação-ação e também de um estudo de caso, como explicaremos no capítulo 3 desta tese. As características da nossa investigação permitir-nos-iam, então, efetuar um estudo aprofundado relativo ao desenvolvimento das práticas interculturais dos parceiros educativos que participaram no desenvolvimento de um projeto de intervenção sobre educação intercultural. Privilegiámos, também, o conhecimento das representações sobre educação intercultural dos parceiros educativos que constituíram o grupo de trabalho, a fim de nos informarmos acerca da importância que atribuíam a este tipo de abordagem, bem como do modelo que consideravam mais indicado para o trabalho com a diversidade,

procurando depois articular essas concepções com os princípios e objetivos da educação intercultural. Pensamos, deste modo, ter contribuído mais pouco para a construção de conhecimento nesta área, fornecendo orientações para a realização de estudos semelhantes.

Síntese

Neste capítulo começámos por explorar o conceito de diversidade enquanto característica inerente às sociedades, às escolas e ao ser humano.

Em primeiro lugar, fenómenos como as migrações ou a globalização permitem, cada vez mais, o contacto direto entre pessoas de diversas proveniências, tornando as sociedades atuais em espaços caracterizados pela diversidade a todos os níveis (como, por exemplo, religiosa, social, cultural, linguística e económica) e abrindo lugar a discussões sobre cultura, género, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios etc. Tal diversidade encontra o seu reflexo ao nível das populações escolares, uma vez que, cada vez mais, encontramos alunos de diferentes proveniências, com *backgrounds* culturais e linguísticos distintos. No entanto, o conceito de diversidade é muito mais lato do que a sua utilização referente aos domínios sociais e culturais. É inerente à própria condição humana, uma vez que todos os indivíduos têm particularidades (físicas, cognitivas, comportamentais,...) que os tornam distintos de todos os outros.

Tendo em conta estes pressupostos, procurámos, consequentemente, justificar a pertinência da educação intercultural enquanto abordagem educativa assente numa visão valorizadora da diversidade, promotora de atitudes e competências de relacionamento interpessoal (como o respeito, a solidariedade e a tolerância), tendo em vista a formação de cidadãos responsáveis, conscientes e participativos na construção de sociedades mais justas e coesas. Procurámos explicar que, neste sentido, a educação intercultural é indispensável para todos os alunos independentemente da sua língua, nacionalidade ou religião, e deve ser encarada enquanto base de toda a educação.

Para que a implementação da abordagem intercultural em educação seja bem-sucedida, um conjunto de medidas devem ser adotadas pelas escolas e pelos professores. Em primeiro lugar, as escolas deverão funcionar como espaços de reconhecimento e valorização da diversidade, proporcionando a todos os alunos igualdade de oportunidade no acesso à educação. O currículo deverá ser trabalhado tendo em conta a diversidade existente nesse contexto e as estratégias adotadas deverão proporcionar aos alunos oportunidades de contacto e reflexão sobre essa diversidade, tendo em conta as crenças, costumes e valores de cada um.

Estes pressupostos validam a nossa proposta de intervenção educativa que visa o desenvolvimento de um projeto sobre educação intercultural para alunos do 1.º CEB (em turmas maioritariamente monoculturais), no âmbito do qual procuramos implicar não apenas os seus professores mas toda a comunidade envolvente, numa lógica de parceria envolvendo diferentes agentes educativos.

Por outro lado, e uma vez que a formação de professores e educadores é considerada crucial para a educação intercultural, fornecer momentos de formação aos parceiros do grupo, de acordo com os princípios da educação intercultural, pareceu-nos um passo fundamental para o sucesso na obtenção de resultados positivos na implementação desta abordagem. Assim, tendo em conta que a educação intercultural é uma área investigativa em permanente desenvolvimento, propomos-nos desenvolver a nossa pesquisa nesta área, contribuindo para a validação de novas propostas de implementação e para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Capítulo 2 – Parcerias educativas

"É preciso toda uma aldeia para educar uma criança"

(provérbio africano)

Introdução

A vida de cada criança é influenciada por fatores de diferentes ordens. As aprendizagens que vai efetuando no seu dia-a-dia resultam não apenas da informação, experiências e estímulos que vivencia no contexto familiar como também da ação que sobre ela exercem a escola e a sociedade em geral. É, portanto, desejável e necessário que todos os agentes educativos influenciadores do desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças harmonizem esforços no sentido de lhes proporcionar uma educação plena em igualdade de oportunidades para todos e consciente do valor do indivíduo e da diversidade. Dialogando com a escola, as famílias e a comunidade estão em condições de formar parcerias educativas que contribuam para este objetivo, assumindo um papel de maior relevância na educação dos cidadãos de amanhã.

Iniciaremos o presente capítulo com uma incursão ao modo como os contextos atrás mencionados se podem interrelacionar e trabalhar conjuntamente no sentido de melhorar a educação que é proporcionada às crianças. Em seguida, analisaremos o conceito de parceria e apresentaremos as especificidades, potencialidades e constrangimentos do trabalho realizado colaborativamente entre diferentes parceiros educativos. Por fim, procuraremos explicitar o papel das parcerias educativas no que diz respeito à promoção da educação intercultural, retomando algumas ideias desenvolvidas no capítulo 1 do presente estudo.

2.1. Contextos de desenvolvimento da criança: o modelo das esferas de influência

A família, a escola e a comunidade constituem-se como os três contextos principais que influenciam a vida das crianças (Epstein, Coates, Salinas, Sanders, & Simon, 1997). Tendo como base este pressuposto, estes autores apresentam um modelo concebido de acordo com perspetivas educacionais, ecológicas, sociológicas, psicológicas e organizacionais, que pretende representar uma visão global e holística das relações de colaboração e complementaridade que se podem estabelecer entre estes três universos.

Este modelo surge representado por três esferas semi-sobrepostas que representam a família, a escola e a comunidade (ver Figura 6). A área de sobreposição das esferas simboliza a articulação entre esses três contextos.

O modelo inclui tanto estruturas externas como internas. A nível externo reconhece-se que os três grandes contextos onde as crianças aprendem e se desenvolvem – a escola, a família e a comunidade – podem ser encarados em conjunto ou separadamente. Isto significa que poderá haver práticas que são levadas a cabo separadamente, em cada contexto em particular, e outras que poderão ser concretizadas através de uma união dos esforços dos três contextos, de modo a fortalecer a aprendizagem dos alunos (Epstein, 2009).

As esferas podem ser aproximadas ou afastadas pela ação de quatro forças distintas: o tempo, a idade e o nível de escolaridade dos alunos (Força A), as características, valores e práticas da família (Força B), as características, valores e práticas da escola (força C) e as características, valores e práticas da comunidade (força D). Estas forças poderão criar condições para que ocorram entre as esferas contactos pontuais, mantendo-as relativamente afastadas, ou poderão proporcionar relações e comunicações de elevada qualidade, mantendo-as o mais próximas possível (Epstein, 2009).

A figura 6 apresenta-nos o modo como estas três componentes se inter-relacionam.

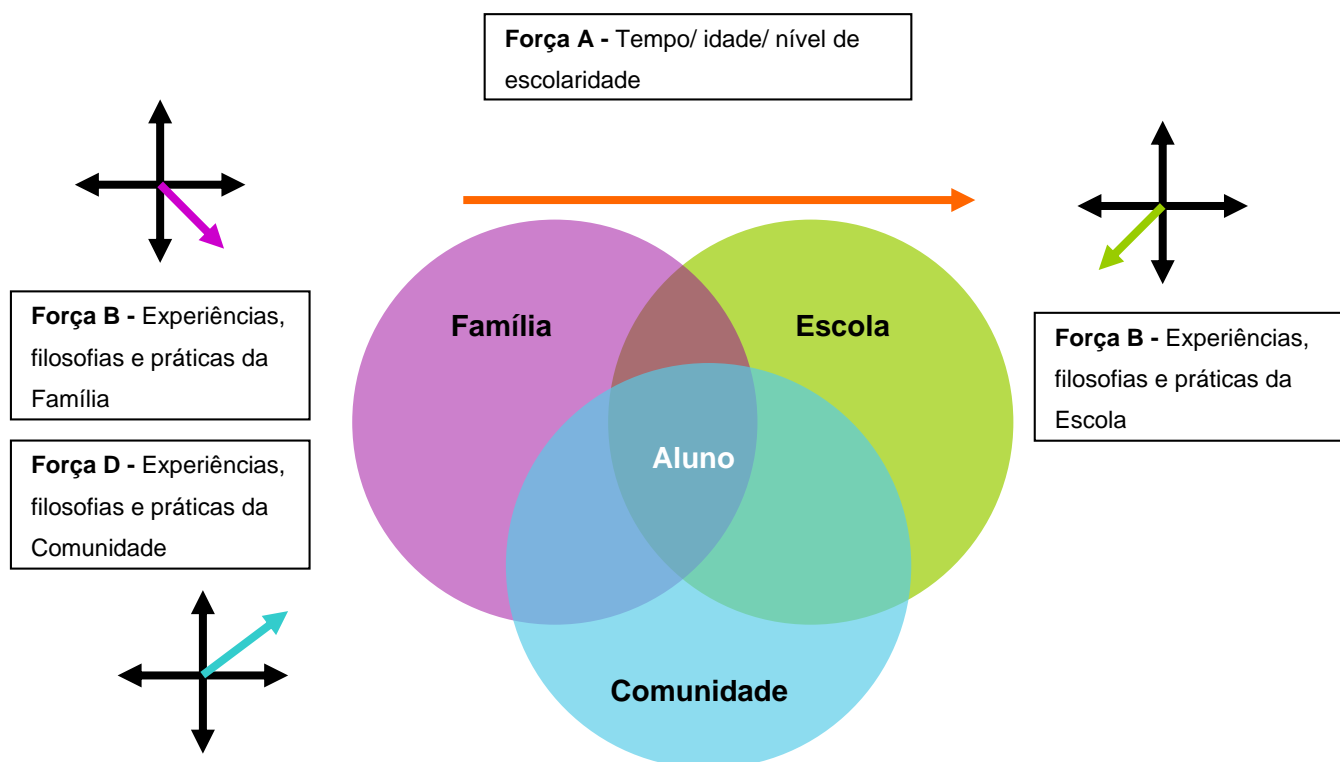


Figura 6. Estrutura externa do modelo das três esferas de influência de Epstein et al. (1997)

De um ponto de vista interno, o modelo pretende mostrar-nos onde e quão complexas e essenciais se afiguram as relações interpessoais entre os indivíduos pertencentes ao meio escolar, à família e à comunidade. Estas relações podem ocorrer a um nível institucional, envolvendo todas as famílias, crianças, professores e comunidade, ou a um nível individual, envolvendo um professor, um encarregado de educação, uma criança, um parceiro da comunidade ou um pequeno grupo (Epstein, 2009).

Ao aluno é concedida a posição central, na intersecção das três esferas, uma vez que se considera que este é o ator principal da sua própria educação, desenvolvimento e sucesso escolar (Epstein, 2009). Deste modo, depreende-se que as interações produzidas no âmbito de parcerias entre a escola, a família e a comunidade poderão orientar, incentivar e motivar os alunos a alcançar bons resultados escolares. Isto porque se a criança se sentir acarinhada e encorajada a trabalhar arduamente no seu papel de aluno, é mais provável que se esforce ao máximo para aprender a ler, escrever, contar e que adquira outras aprendizagens e competências (Silva, 2003).

O próprio aluno desempenha um papel crucial no sucesso das parcerias educativas, especialmente no que se refere às relações entre a escola e a família. Uma vez que detém um conhecimento privilegiado sobre esses dois grupos, ocupa o papel de mediador de relações entre eles (Perrenoud, 1995), funcionando como *“um satélite do grupo familiar e da organização escolar.”* (Jesus & Neves, 2004, p. 26). A função de mensageiro é-lhe também frequentemente atribuída devido à sua participação direta ou indireta na troca de informações entre a escola e a família. Além disso, o aluno pode ainda constituir-se como a própria mensagem, quando expressa o meio familiar e escolar em que se encontra inserido (Perrenoud, 1995).

A atribuição, ao aluno, do papel de transmissor de recados dirigidos aos pais e encarregados de educação, solicitando a sua participação ou exibindo trabalhos já realizados, pode funcionar como elemento motivador, incentivando a uma maior aproximação e colaboração entre a família e a escola (Gomes, 2008). No entanto, há que ter em conta que a criança, ao servir de veículo de transmissão de mensagens, poderá não ser completamente neutra. Ela poderá ter tendência a selecionar a informação a transmitir em função daquilo que julga poderem ser as consequências dessa mesma informação (Silva, 2009a). Assim, em muitas situações, a criança influencia as ideias que pais e professores formam acerca uns dos outros, o que poderá afetar a relação de proximidade que se estabelece entre eles (Perrenoud, 1995; Villas-Boas, 2001), fortalecendo-a ou enfraquecendo-a.

Em síntese, acreditamos, tal como referem vários autores, que a ação concertada destas três entidades lhes permite funcionar como um todo que, mediado por fatores como valores culturais e condições económicas, pode facilitar o sucesso académico dos alunos (Lemmer & Wyk, 2004; Sanders & Harvey, 2002), o apoio às famílias (Dryfoos, 2000; Sanders, 2008), um funcionamento mais eficiente da escola (Sanders, 2011) e a divulgação do trabalho e renovação da imagem pública das diferentes instituições da comunidade (Pokorná, 2006).

Esta ideia conduz-nos, sem dúvida, à necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o significado de parcerias em educação, das suas modalidades, potencialidades e desafios, assuntos que procuraremos desenvolver nas páginas que se seguem.

2.2. Conceito de parceria

Ao tentarmos compreender as relações que podem ser estabelecidas entre a escola e os diferentes agentes educativos, deparamo-nos com o conceito de parceria.

Este conceito surge, na década de oitenta, no seguimento de uma crescente necessidade de reforço à prestação de serviços sociais, jurídicos e de saúde aos cidadãos. A descentralização deste tipo de serviços por meio do estabelecimento de parcerias com instituições especializadas passou a ser encarado como uma mais-valia para o funcionamento das sociedades na resposta às necessidades das populações (Carnwell & Carson, 2008).

Diversos são os autores que, neste âmbito, contribuem para a definição do conceito de parceria, associando-o a termos como “sharing” e “agreement”, “with particular emphasis on business” (Carnwell & Carson, 2008, p. 6).

Amaro (1999) refere parceria como sendo um processo de ação conjunta de vários actores colectivos ou individuais que se debruçam sobre um mesmo objectivo, disponibilizando recursos para definirem e negociarem estratégias e caminhos que lhes permitam alcançar esse objectivo, avaliando a cada passo os seus resultados. Esta abordagem deve ser pautada por um conjunto de princípios e valores, como a participação e envolvimento na tomada de decisão (Estaço, 2001), a partilha de responsabilidades e de dificuldades (Martins, 2009), a igualdade (Marques, 2001) e o reconhecimento de mais-valias para todos (Fullan & Hargreaves, 2001). Uma parceria tem como base a colaboração formal ou informal entre todas as partes, sempre no sentido de “diminuir as descontinuidades entre elas” (Villas-Boas, 2001, p. 85) e procurando alcançar algo que não se conseguiria trabalhando isoladamente (Marques, 2001).

O sucesso de qualquer parceria está dependente da definição clara dos objetivos que se pretendem alcançar, de haver confiança mútua, negociação e comunicação aberta entre os participantes, permitindo que todos eles possam beneficiar com o processo (Essex, 2001). Outros fatores que poderão influenciar o bom funcionamento de uma parceria são a sua estrutura organizacional, o tempo, a disponibilidade de recursos, as características individuais dos participantes, as funções que cada um desempenha (Verbeke, 2001) e as suas competências de colaboração (Sanders, 2008).

Acrescentamos ainda que “a parceria não é um fim em si ou um objectivo a atingir” (Valente, 1998, p. 13), mas o modo de funcionamento e de organização das relações entre os diferentes atores, que se orientam de acordo com os objetivos que eles próprios estabelecem e com as dinâmicas de grupo em que se inscrevem (Valente, 1998). Deve ser, acima de tudo, um “compromisso ético de respeito mútuo entre os parceiros, pela identidade cultural e valorização das iniciativas colectivas (ou pessoais pessoais), num espírito de colaboração e de partilha dos mesmos objetivos” (Martins, 2009, p. 67).

Por fim, Carwell e Carson (2008) resumizam as características de qualquer parceria: confiança e honestidade na prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido; respeito pela identidade e experiência profissional de cada parceiro; trabalho conjunto/em equipa; diluição das fronteiras profissionais; partilha de interesses; estruturas de gestão/coordenação adequadas; objetivos comuns; transparência de comunicação dentro de e entre as instituições parceiras; negociação e acordo sobre os objetivos e estratégias a adotar; reciprocidade; empatia.

Outros autores referem ainda que é importante que exista na parceria um *facilitador* neutro, que desempenhe um papel de mediação entre a escola e as outras instituições, bem como na reflexão conjunta que proporciona (Molloy et al., 1995; Villas-Boas, 2009), melhorando, deste modo, o funcionamento da parceria. O papel deste facilitador será o de garantir que todos os parceiros tenham graus de participação equivalentes e que a diversidade de perspetivas é respeitada e incorporada no trabalho. Deverá orientar o foco da atenção da parceria para o trabalho a desenvolver, promovendo o fortalecimento dos laços entre os parceiros e encorajando-os a refletir continuamente sobre as dificuldades encontradas e sobre a progressão do trabalho. Pode, ainda, ocupar-se de questões mais técnicas e burocráticas como a convocatória para reuniões, preparação e condução das mesmas (providenciando espaços e recursos) e preparação de resumos escritos sobre a progressão do trabalho, disponibilizando-os aos parceiros ausentes (Molloy et al., 1995). Procurámos, então, organizar o trabalho com o grupo de parceiros de acordo com estes pressupostos, tendo

a investigadora assumido o papel de facilitador, tal como explicaremos mais adiante, no capítulo 5 desta tese.

Ainda com respeito ao conceito de parceria, Ferreira e Costa (2012) alertam para o facto deste nem sempre ser utilizado de forma clara e unívoca, podendo ser relacionado com um outro conceito, o de *redes*, na medida em que estas referem-se a ligações múltiplas e a percursos alternativos que pretendem reforçar o poder de conexão (Carrilho, 2008). Tendo como base o paradigma da Tecnologia da Informação, considera-se que as redes constituem estruturas abertas, capazes de se expandirem integrando novos elementos, desde que se consiga garantir a comunicação dentro da rede, os seus valores e objetivos de desempenho (Castells, 2002).

Também Wenger (1998) se refere a uma tipologia específica de redes, a que chama de comunidades de prática, distinguindo-as de outro qualquer tipo de associações. Estas podem ser definidas como grupos de pessoas que se dedicam a um empreendimento conjunto, desenvolvendo uma prática comum, isto é, modos de fazer as coisas e de relacionar-se entre si, que permitam que atinjam o seu objetivo comum (Wenger, 1998, 2008; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Para que uma comunidade possa ser considerada uma comunidade de prática, três características devem ser observáveis (Wenger, 2006): a) um *domínio*, isto é, uma área de conhecimento que congregue os interesses comuns de todos os participantes; b) a *comunidade*, constituída por membros que se envolvem nas mesmas actividades, discussões, partilham informação e se ajudam mutuamente, construindo relações que lhes permitem aprender uns com os outros; e c) as *práticas*, através das quais os membros da comunidade desenvolvem um repertório de recursos comum, que pode incluir as suas vivências, histórias, ferramentas de ensino ou modos de resolver problemas. Assim, o conceito de parceria contribui para a abordagem de rede na medida em que "centra a atenção em pressupostos-chave na relação entre actores que têm tradução nas dinâmicas locais subjacentes a determinado projecto" (Carrilho, 2008, p. 84).

Encontramos, por fim, a referência ao conceito de *partenariado* enquanto sinónimo de parceria, já que ambos os termos têm como base as ideias de *negociação* e *partilha* (Ferreira & Costa, 2012; Rodrigues & Stoer, 2000).

Em suma, e independentemente da terminologia adotada – parceria, partenariado ou rede, entre outras possíveis e de menor expressão na literatura – estes sistemas organizacionais dependem, essencialmente, do contexto em que se inserem, dos sujeitos e interesses envolvidos, das relações e dinâmicas que se estabelecem entre eles e dos objetivos a alcançar. Por uma questão de coerência concetual utilizaremos, ao longo do presente estudo, o termo *parceria*, referindo-nos aos sujeitos envolvidos na mesma como *parceiros*.

2.2.1. Conceito de parceria educativa

O grande compromisso da escola, identificado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, artigo 7º), é desenvolver, em todos os alunos, os seus interesses, aptidões, competências, espírito crítico, sentido estético e moral, ao mesmo tempo que os forma enquanto cidadãos autónomos, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária. Para tal, é fundamental “aproximar a Escola do meio familiar e social em que a criança se insere e vive, cabendo a toda comunidade um papel decisivo nesse desenvolvimento” (Ferreira & Costa, 2012, p. 5), tal como defendem Epstein et al. (1997) com o seu modelo das esferas de influência. Além disso, exige-se uma oferta educativa que se coadune com as necessidades da sociedade de informação e conhecimento em que vivemos, pelo que a escola deverá assumir um papel de abertura e partilha, estabelecendo relações de parceria com a comunidade envolvente (Martins, 2009). Neste sentido, a educação é reconhecida por Diez (1994) enquanto um fenómeno complexo, que necessita do esforço concertado de diferentes agentes educativos, partilhando poderes e responsabilidades e redefinindo papéis sociais (Canário, 1995.). Assim, é inegável a necessidade do desenvolvimento de relações de trabalho envolvendo a escola e os demais agentes educativos, promovendo parcerias que confluam para a melhoria da educação dos alunos.

Nas últimas décadas, o conceito de parceria tem sido cada vez mais utilizado nos discursos sobre a educação e a escola, acabando por confirmar uma tendência mais geral da sociedade, ou seja, a revalorização do *local* enquanto contexto de decisão e iniciativa (Ferreira, 1999). A este nível, as autarquias e outros agentes sociais têm vindo a assumir uma posição mais interventiva, acompanhando o papel que as parcerias desempenham na evolução educativa e cultural (Martins, 2009).

Os apelos à iniciativa local e ao estabelecimento de parcerias têm feito parte dos discursos dos mais diversos representantes do poder político central e da administração educativa, em intervenções públicas, em documentos de política educativa ou mesmo em orientações de carácter normativo-legal. A esta tendência não fogem os professores, quando se referem aos projetos, contextos e situações em que estão envolvidos na sua atividade profissional, relativamente a parcerias com outras escolas e instituições educativas, com autarquias, associações, famílias, empresas, etc. (Ferreira, 1999).

A colaboração entre parceiros educativos, visando o alcançar de objetivos educativos comuns, conduz-nos ao conceito de *parceria em educação*, definida como “uma forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e

social” (Martins, 2009, p. 66). Além disso, qualquer parceria em contexto educativo implica uma

atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados. (Diogo, 1998, p. 72)

Estas parcerias entendem-se, então, como “uma ação coletiva, uma nova forma de solidariedade e cooperação, uma ponte para articular relações sociais diversificadas à luz da organização corporativa das sociedades” (Ferreira & Costa, 2012, p. 6). Devem funcionar como facilitadoras e estruturadoras “das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente” (Rodrigues & Stoer, 2000, p. 1).

As parcerias educativas apresentam-se como uma questão decisiva em termos de desenvolvimento educativo, dado que a colaboração entre as escolas, as universidades, as famílias e outras instituições da comunidade pode trazer respostas adequadas a problemas educativos específicos. Além disso, parte-se do princípio de que, apesar dos parceiros partilharem de alguns dos objetivos da escola, têm também objetivos próprios, retirando, também eles, vantagens deste trabalho em conjunto (Canário, 1998). Assim, as parcerias educativas devem ser consideradas um ponto fulcral em qualquer política de desenvolvimento sustentado e sustentável, constituindo-se como parte integrante de qualquer programa de intervenção no campo educativo (Campos, 2004).

As parcerias em educação implicam acordos com diversos parceiros sociais na procura de respostas positivas às necessidades educativas e formativas dos educandos do sistema educativo, desde as famílias em particular até às empresas, autarquias e comunidade (Martins, 2009). As autarquias, a quem é concedido o direito de intervenção na educação, devem assumir-se como um dos principais parceiros socioeducativos, assumindo responsabilidades de desenvolvimento das diversas áreas sociais, nomeadamente de serem mentoras e agentes indutores e atores do desenvolvimento local (Canário, 1999; Martins, 2009).

Uma abordagem que envolva parcerias entre a escola, a família e a comunidade pode concretizar-se sob formas tão diversas quanto festas, convívios, pedidos de material, afetação de recursos, organização e execução de atividades e projetos ou mesmo participação, consulta e gestão na administração escolar (Matos, 2003). Deste modo, as escolas deixam de solicitar auxílio sem oferecer contrapartidas e passam a estabelecer uma relação na qual se verifica uma convergência de interesses entre as

diferentes partes envolvidas, o que permitirá a edificação de projetos comuns (Baixinho, 2011; Canário, 1998).

A literatura aponta inúmeras razões específicas que podem conduzir à necessidade de constituição de parcerias educativas (Epstein, 2009; Sanders, 2006). Entre elas contam-se a procura da melhoria dos programas escolares e do ambiente que se vive nas escolas, a prestação de auxílio e suporte às famílias, o desenvolvimento de competências dos pais, a necessidade de colocar as famílias em contacto dentro da escola e na comunidade e auxiliar os professores nas suas funções. Contudo, a principal razão que motiva o aparecimento destas parcerias é a necessidade de auxiliar os alunos no seu percurso escolar e na sua futura vida profissional (Epstein, 2009). Em função das necessidades identificadas, as escolas poderão tomar a iniciativa de contactar diferentes parceiros educativos no sentido de dar resposta a esses problemas (Sanders, 2006, Villas-Boas, 2001), promovendo nessas parcerias um sentido de responsabilidade, compromisso e confiança (Alves & Neto, 2008).

Passamos, em seguida, a analisar os tipos de parceria educativa mais frequentemente indicados na literatura, em função das suas características, objetivos e atividades que desenvolvem.

2.2.2. Parcerias envolvendo a escola e a família

Um dos pressupostos mais bem aceites em educação é o de que a participação dos encarregados de educação é vital para o sucesso escolar dos seus educandos (Coleman, 1988; Epstein, 2009; Goos, Lowrie, & Jolly, 2007; Sheldon, 2003; Silva, 2009b; Sousa & Sarmento, 2010). Quanto mais as famílias apoiam a aprendizagem dos seus filhos e o seu progresso educativo, mais as crianças tendem a obter bons resultados escolares e a prosseguir os seus estudos (Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2011). Este tipo de relação deveria mesmo ser um dos pontos a ter em conta na componente organizativa de qualquer instituição escolar, ao invés de ser relegado para o nível das relações públicas ou de uma qualquer atividade de carácter opcional (Epstein, 2009).

Em Portugal, a ligação entre a escola e a família tem vindo a experienciar diversas alterações. Ao longo dos anos, temos vindo a assistir à evolução de uma relação de assimetria, uma vez que a escola detinha um maior poder face a um papel mais passivo dos pais, para uma relação mais simétrica, onde passa a haver lugar para uma maior proximidade e colaboração entre ambas (Diogo, 1998; Marujo, Neto, & Perloiro, 2005). A documentação que legisla o envolvimento das famílias com a comunidade escolar data de 1976, altura em que a Constituição da República Portuguesa determinou a necessidade de “cooperar com os pais na educação dos

filhos”, tal como consta na alínea c) do artigo 67.º da Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976.

De um modo geral, são várias as razões que parecem indicar a necessidade do estreitamento dos laços que unem escolas e famílias. Por um lado, os professores e diretores escolares têm a necessidade de promover o envolvimento de diferentes atores educativos no percurso escolar dos seus alunos, de modo a proporcionar-lhes novas experiências de aprendizagem, maior variedade de recursos, melhor qualidade de ensino e possibilidade de alcançar o sucesso. Por outro, para além de um serviço público de educação de qualidade, é normal que as famílias procurem na escola algum apoio social e económico que esta lhes possa proporcionar. Por fim, a aproximação entre estes dois contextos é também do interesse dos próprios alunos. Estes, tendo como objetivo principal a obtenção do sucesso, podem sentir a necessidade de orientação, apoio e motivação por parte dos seus pais, professores e de toda a comunidade (Epstein, 2009). É desejável, portanto, que a escola promova, esta aproximação, incentivando caminhos de diálogo e negociação entre pais e professores e dando lugar a que as famílias tenham um papel ativo na vida escolar dos seus filhos (Epstein, 2009; Epstein & Sheldon, 2002; Sheldon, 2003; Sousa & Sarmento, 2010; Villas-Boas, 2001). Além disso, quanto mais as escolas tendem a apostar na planificação e implementação de programas de parceria envolvendo as famílias, mais as famílias parecem responder a tal apelo, incluindo aquelas que, por iniciativa própria, nunca teriam um papel ativo no apoio ao percurso escolar dos seus filhos (Sheldon, 2003).

As atitudes e as práticas dos professores e da escola exercem grande influência nas representações que as famílias têm acerca desta instituição e, consequentemente, no grau de sucesso das relações que estes estabelecem entre ambas (Hill & Taylor, 2004; Sousa & Sarmento, 2010). Quando a escola consegue desenvolver uma boa relação com as famílias e fazê-las sentir confortáveis e capazes de promover a educação dos seus filhos, é natural que os pais se sintam mais motivados a participar na vida escolar dos mesmos, auxiliando-os na conquista do sucesso (Sheldon, 2003). Por este motivo considerámos importante, ao longo do desenvolvimento do nosso projeto de intervenção (tal como apresentaremos no capítulo 5), que a conceção e implementação das atividades sobre educação intercultural tivesse em conta a participação dos encarregados de educação dos alunos. Pretendíamos, por um lado, reforçar os laços de colaboração entre famílias, escola e outras instituições da comunidade, procurando que todos assumissem o seu papel na concretização do projeto; por outro, dar a conhecer às famílias o trabalho que os seus educandos estavam a desenvolver, sensibilizando-os para a importância da educação intercultural e

reforçando o papel das diferentes instituições envolvidas para a disseminação destas práticas.

No sentido de fortalecer a relação entre a escola e as famílias, Coleman e Tabin (1992) aconselham os professores a: i) compreender que o envolvimento individual dos pais é importante no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos e, como tal, devem ser incentivados a estabelecer relações com a escola, incentivo este que deve partir dos professores; ii) alertar os pais para os seus direitos e responsabilidades, legitimando as relações de colaboração com a escola; iii) promover a colaboração, proporcionando encontros entre pais e professores e fornecendo aos pais as informações sobre o currículo e sobre as estratégias e metodologias adotadas; iv) promover atividades em que pais e filhos participem em conjunto; v) consciencializar para a necessidade de assumir o papel de facilitador entre as famílias e a escola; vi) reconhecer os resultados da colaboração fornecendo *feedback* adequado e atempado.

Também Avelino (2005) enuncia algumas medidas que considera potenciadoras da aproximação entre escolas e famílias, baseadas numa postura de abertura e de comunicação entre ambas: a realização de reuniões periódicas entre professores e encarregados de educação, entrevistas às famílias, realização de festas e convívios e o recurso à comunicação escrita. Além disso, salienta-se que a participação das famílias na vida escolar dos alunos possa ser incentivada pelos próprios alunos (Martins, 2009).

No entanto, outros parceiros na comunidade, para além das famílias, poderão ter um papel decisivo na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos. Debrucemo-nos, em seguida, sobre outros tipos de parcerias que a escola poderá estabelecer para o alcançar de tal objetivo.

2.2.3. Parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Há várias décadas que a investigação em educação tem realçado o estabelecimento de parcerias entre a escola e a comunidade como um “caminho da transformação do ensino” (Sadalla & Prado, 2007, p. 103) e como grandes promotoras do sucesso dos alunos (Epstein & Sanders, 2006; Ferreira & Costa, 2012; Hands, 2005; Monteiro, 2008; Rey-von Allmen, 2004; Sanders, 1998, 2008; Sanders & Harvey, 2002; Villas-Boas, 2009).

Visto o conceito de comunidade ser multifacetado e passível de abranger um vasto leque de significados (Beck, 1999; Hands, 2005), torna-se imprescindível começarmos por proceder à sua delimitação. Entendemos que uma *comunidade* pode ser caracterizada e delimitada pelas interações humanas e distância geográfica entre populações e pode contar com a presença de organizações ligadas ao sector do

comércio, indústria, educação, governo, saúde, organizações sem fins lucrativos como instituições religiosas, culturais, recreativas, bem como outros indivíduos ou organizações comunitárias (Deslandes, 2001, 2006; Hands, 2005; Sanders, 2001). Assim, uma comunidade não se refere apenas aos bairros onde os alunos moram e nos quais as escolas se localizam, mas também a todos os locais que influenciem o seu desenvolvimento e aprendizagem. “Community means all who are interested in and affected by the quality of education, not just those with children in the schools” (Epstein, 1997, p. 9), pelo que consideramos que engloba todos os indivíduos e organizações externos à escola que possuam um interesse comum em educação e na melhoria da aprendizagem dos alunos.

A relação de parceria que se pode estabelecer entre a escola e a comunidade é descrita como “connections between schools and community individuals, organizations, and business that forged to promote student’s social, emotional, physical, and intellectual development” (Sanders, 2001, p. 20). Estas parcerias envolvem um modo de pensar e de agir que reconhece o papel histórico das escolas nas nossas comunidades e o poder de trabalhar em conjunto para o alcançar de um bem comum (Blank, Melaville, & Shah, 2003). Tais relações permitem às escolas funcionar de acordo com uma abordagem mais democrática e participativa, capaz de alcançar o sucesso e bem-estar dos alunos, apoiar os professores e o ensino, prestar assistência às famílias e revitalizar a comunidade. Neste sentido, é essencial o estabelecimento de parcerias envolvendo as escolas, as famílias e outras instituições da comunidade (como universidades, associações diversas, autarquias, empresas, prestadores de cuidados de saúde, etc.) de modo a conseguir responder às principais necessidades educativas dos alunos e a obter o apoio necessário a famílias e a professores (Blank et al., 2003; Dryfoos, 2002; Sanders, 2006). A constituição de parcerias envolvendo a escola e instituições da comunidade local permite o desenvolvimento simultâneo de todas elas, gerando-se um enriquecimento mútuo, e assume-se como fator de vital importância para a promoção de uma escola de sucesso (Monteiro, 2008).

A escassez dos recursos financeiros, materiais e humanos que as escolas têm ao seu dispor poderá ser um fator impulsionador do estabelecimento de parcerias com a comunidade local, uma vez que condicionam a conceção de programas educativos adequados à diversidade do seu corpo estudantil (Hands, 2005). Além disso, no estudo que efetuou em contexto português, com o objetivo de identificar fatores potenciadores da construção de parcerias entre a escola e a comunidade, Villas-Boas (2000) refere que alguns professores admitem sentir a necessidade de melhorar a qualidade do seu ensino e da resposta educativa que proporcionam aos seus alunos. Tal como é referido nas conclusões desse estudo, as relações de parceria que esses professores podem

estabelecer com as famílias e as diferentes instituições da comunidade poderão contribuir para esse propósito, uma vez que facilitam o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e proporcionam diferentes experiências educativas aos alunos, contribuindo para uma melhoria na qualidade da sua aprendizagem.

Incluindo as escolas no seu leque de parcerias, as diferentes instituições estarão em condições de conceber e implementar programas educativos e comunitários dirigidos a todas as crianças e adolescentes, tendo como objetivo a sua integração na comunidade, prevenção de patologias sociais, preparação para a entrada no mundo do trabalho e desenvolvimento de literacia social e cívica (Pokorná, 2006). O leque dos parceiros que colabora com as escolas deverá ser o mais alargado possível, não se devendo limitar a instituições (associações culturais, desportivas, religiosas, universidades, ONG's, bibliotecas, Câmaras Municipais, escolas, etc.), mas abrangendo também indivíduos (professores, educadores, consultores, trabalhadores empresariais, etc.) que poderão colaborar em ações específicas e pontuais, facilitando o trabalho de todo o grupo (Štefková, Houšková & Matušik, 2006). Neste sentido, Sanders (2006) e Sanders e Harvey (2002) identificam as grandes categorias de parceiros comunitários que poderão trabalhar com as escolas na persecução dos seus objetivos educativos: a) grandes empresas e pequeno comércio; b) universidades e instituições educativas; c) agências militares e governamentais; d) organizações de saúde e apoio social; e) organizações religiosas; f) organizações de voluntariado e serviço nacional; g) instituições de apoio à terceira idade; h) instituições culturais e recreativas; i) organizações de comunicação social; j) associações desportivas; k) outros grupos (como, por exemplo, irmandades); e l) voluntariado comunitário que possa providenciar apoio social aos jovens e às escolas.

Apesar de serem várias as categorias de parceiros com quem a escola poderá estabelecer laços de parceria, apenas algumas delas têm sido alvo de estudos mais aprofundados, que sintetizaremos de seguida. São elas: as empresas e comércio, as autarquias e as universidades.

a) Parcerias com empresas e comércio

A literatura indica que as parcerias mais procuradas pela escola são aquelas que envolvem as empresas e o comércio, podendo tal facto estar associado a uma procura de maior visibilidade, disponibilidade, familiaridade e cedência de recursos. Estas parcerias podem apresentar diferentes níveis de objetivos e de conteúdo, focando-se a maioria numa melhoria da escola e na aprendizagem dos alunos, o que acaba por beneficiar igualmente as famílias, a comunidade e as próprias empresas (Sanders, 2006, 2008).

Ao estabelecer este tipo de parcerias, as escolas procuram, sobretudo, a doação, empréstimo ou auxílio na recuperação de equipamentos e espaços, a mobilização de recursos humanos para a formação e apoio de professores e alunos (Branco, 2002) e a participação em angariações de fundos (Sanders, 2008), com vista à melhoria do ambiente de trabalho que se vive na escola e ao aumento do aproveitamento escolar dos alunos (Sousa, 2000).

Do lado das empresas, a principal motivação que conduz à sua participação em ações na área educacional é a renovação e divulgação da sua imagem social, “ganhando confiança, respeito e admiração dos consumidores” (Branco, 2002, p. 4). “Cultivar e preservar um bom relacionamento com a comunidade” (Sousa, 2000, p. 181) parece ser o melhor retorno para a imagem institucional da empresa, permitindo-lhe publicitar uma atitude de responsabilidade social.

Entre as mais-valias que estas poderão oferecer aos seus parceiros conta-se o empréstimo de espaços e de recursos materiais e humanos, a organização de visitas às suas instalações ou a eventos organizados no âmbito das suas atividades profissionais, mobilização de saberes e competências no desenvolvimento de projetos conjuntos, descontos especiais nos serviços oferecidos, a possibilidade de estabelecimento de contactos com outros indivíduos/instituições, etc. (Jordan, Orozco, & Averett, 2001; Štefková, Houšková, & Matušík, 2006).

Por fim, acrescentamos que o facto de serem as empresas e as instituições comerciais os parceiros mais frequentemente procurados pelas escolas, poderá indicar que as estas estão a subestimar o potencial dos outros parceiros comunitários, que poderiam igualmente facultar bens e serviços de grande qualidade a alunos e suas famílias. Poderá, então, haver a necessidade de a escola alargar a sua conceção de *comunidade* e de expandir a sua visão de como os diferentes parceiros comunitários poderão contribuir para o sucesso dos alunos (Sanders, 2006). Tal como apresentaremos no capítulo 5 desta tese, pensamos que o exemplo de parceria por nós apresentado poderá ter contribuído para o reconhecimento do potencial educativo de diferentes instituições da comunidade (neste caso, instituições de carácter cultural e social).

b) Parcerias com autarquias

As parcerias celebradas entre as escolas e as autarquias são consideradas de elevado interesse para a territorialização das políticas e da ação educativas e para o desenvolvimento social e humano (Ferreira, 2004; Lemos & Figueira, 2002; Martins, 2009; Prata, 2004; Santos et al., 2009). A função educativa das autarquias, anteriormente consignada à administração central, tem vindo, cada vez mais, a assumir

um papel de destaque no que diz respeito ao aprofundar das políticas de territorialização educativa e da reformulação organizacional do ensino (Fernandes, Machado, & Formosinho, 2000; Lemos & Figueira, 2002). Como exemplo dessa situação, encontramos o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, que desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, que transfere para os municípios competências ao nível da prestação de serviços como a gestão dos refeitórios escolares, a construção, manutenção e apetrechamento dos estabelecimentos de ensino, a contratação e gestão de pessoal não docente, o fornecimento de transportes escolares aos alunos e a promoção de atividades complementares de ação educativa (Fernandes, 2004; Ferreira & Costa, 2012). Além destas, são várias as competências das autarquias: criação dos Conselhos Municipais de educação, elaboração da carta educativa, participação na constituição dos agrupamentos de escolas, integração nas assembleias de escola e de agrupamento e celebração de contratos de autonomia das escolas e agrupamentos.

Por outro lado, reconhece-se que o trabalho educativo das autarquias não deve ser desenvolvido unilateralmente, mas sim numa “relação de duplo sentido” (Ferreira & Costa, 2012, p. 9), promovendo um amplo trabalho em parceria. Tais parcerias justificam-se perante a necessidade, cada vez maior, de colaboração em ações que promovam, não apenas a qualidade da oferta educativa, como também a melhoria da qualidade de vida local, a justiça social e o enriquecimento cultural de toda a comunidade (Baixinho, 2011; Ferreira, 2004; Pinhal, 2004). Assim, as parcerias com as autarquias contribuem para que se desenvolva nos alunos um sentido de participação comunitária ativa, crítica e responsável.

Um estudo de Ferreira e Costa, desenvolvido em 2012, no âmbito de um trabalho final de Mestrado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pretendeu compreender as relações dos diversos intervenientes educativos numa parceria envolvendo escolas do 1.º CEB e autarquias. Enquanto professora estagiária, uma das autoras pôde observar e participar em diversas atividades desenvolvidas em parceria, constatando que a escola não desenvolve a sua missão isoladamente mas sim colaborando com outras entidades, procurando uma melhoria da educação proporcionada aos alunos. O estudo conclui que as parcerias educativas envolvendo parceiros como as autarquias permitem dar resposta a algumas necessidades educativas, uma vez que implicam colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades entre todos os parceiros. Apesar disso, alerta para potenciais desafios ao trabalho em parceria, nomeadamente a necessidade de desenvolver diálogo e atitudes de respeito por cada um dos indivíduos/instituições envolvidas.

c) Parcerias com as universidades

A universidade, enquanto parceira da escola, desempenha um papel cada vez mais importante e decisivo na ação e desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade da oferta educativa proporcionada aos alunos (Moreira, 2006; Brady, 2002). Tal como afirmou Vieira (2004), “a transformação das práticas escolares não tem de estar somente nas mãos (ou nas costas) dos professores das escolas” (p. 10). Defende-se o desenvolvimento de trabalho conjunto entre investigadores e professores, *sobre, para* ou *no* seu contexto de trabalho, da qual resulte “a produção de um saber relevante à renovação e colectivização das práticas” (p. 11). Assim, de acordo com esta autora, o desenvolvimento das práticas profissionais dos professores encontra-se intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento das práticas de formação e de investigação das universidades.

As relações de parceria que se podem estabelecer entre a escola e a universidade podem desenvolver-se em três grandes espaços: o da intervenção nas escolas, o da investigação sobre essa intervenção e o da formação dos profissionais da educação pela reflexão sobre o processo de intervenção e investigação (Andrade & Espinha, 2010). Podem envolver iniciativas tão diversas quanto a formação inicial e contínua de professores, a investigação colaborativa, a conceção e implementação de atividades pedagógicas, a reorganização curricular e da estrutura escolar, serviço à escola e à comunidade ou interação com a sociedade e o apoio e cedência de recursos às escolas (Brady, 2002; Sanders, 2006; Vieira, 2010; Yashkina & Levin, 2008).

Como eixo norteador deste tipo de parcerias é indicada a construção de espaços de democratização do conhecimento que vão ao encontro das necessidades de ambas as instituições (Cruz, Salvador, & Trotte, 2006). Nos espaços de reflexão coletiva proporcionados por uma parceria, a escola tem a oportunidade de ponderar sobre os seus limites e potencialidades formativas e de se envolver na investigação sobre temas e situações inerentes ao quotidiano escolar (Machado & Queiroz, 2012). No caso da universidade, há a oportunidade de conhecer alguns dos problemas enfrentados pela escola pública e de reequacionar a formação inicial dos seus alunos (futuros professores), investindo, ainda, na formação de professores enquanto investigadores no quotidiano escolar (Cruz, Salvador, & Trotte, 2006). Para Moreira (2004), há ainda a ter em conta “a missão política e social e a responsabilidade ética do investigador” (p. 140), no contexto da investigação crítica em educação, já que as suas competências e posição académica devem ser utilizadas no sentido de promover “a autonomia, emancipação, justiça e igualdade social daqueles que participam nos seus estudos” (p. 141), recorrendo a estratégias de reflexão coletiva que produzam resultados pertinentes não apenas para o investigador como para toda a comunidade.

Relativamente à constituição de parcerias que visam o desenvolvimento de trabalho no âmbito da formação inicial de professores, a iniciativa de constituição da parceria tende a partir das universidades, uma vez que a maioria dos mestrados profissionalizantes (antigas licenciaturas) em ensino integra, nos seus planos curriculares, a realização de um estágio pedagógico em contexto escolar. Para os professores em formação, a integração em contextos de trabalho real constitui-se como uma experiência pedagógica determinante na medida em que têm a oportunidade de desenvolver trabalho em parceria sob a orientação de um profissional mais experiente (Fernandes, 2003). “A resolução de problemas reais, a manipulação das inúmeras “ferramentas” da profissão, a interacção com diversos actores sociais (alunos, professores, pais, auxiliares da acção educativa...), ou o contacto e a reflexão (individual ou conjunta) sobre questões como as dimensões política, social e ética do ensino” (Fernandes, 2003, p. 58) surgem, igualmente, como parte deste processo.

Simultaneamente, as universidades poderão procurar desenvolver trabalho não apenas com agentes educativos em contexto formal, como também em contextos não formais (como associações de apoio social, bibliotecas, associações de cariz cultural, museus, etc.). Tomemos como exemplo a licenciatura em Educação Básica, ministrada pela Universidade de Aveiro: de acordo com o plano curricular de Projetos de Intervenção Educacional, unidade curricular que integra o 3º ano da respetiva licenciatura, os alunos são incentivados a “evidenciar capacidade de leitura da realidade, observando e reflectindo sobre práticas e projectos em contextos educativos, formais e não formais”, contribuindo “para a criação de um clima de trabalho colaborativo, com diferentes indivíduos e em ambiente multiculturais e multidisciplinares” (<http://www.ua.pt/ensino/PageDisc.aspx?id=5125>)

Já a constituição de parcerias tendo em vista a formação contínua de professores encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, que promulga que a “formação contínua pressupõe a concertação de esforços de todos os intervenientes, com particular realce para o estabelecimento de parcerias entre entidades formadoras, nomeadamente entre entidades responsáveis pela formação inicial e pela formação contínua”. Neste caso, a iniciativa de constituição da parceria pode partir de qualquer uma das partes: por um lado, a universidade pode ir ao encontro das escolas propondo projetos de formação creditados que se enquadrem nas suas linhas de investigação; por outro, os professores das escolas poderão sentir necessidades formativas específicas e dirigir pedidos às universidades para a realização dessas formações creditadas. Assim, procuram-se respostas a necessidades e desafios através da partilha de conhecimento e da reflexão conjunta, transformando os sujeitos e tornando mais democráticas as relações entre eles, num “compromisso

com a transformação da educação, da formação e da investigação” (Andrade, 2010, p. 21).

Em qualquer dos casos, “o desejo estar com” (Alarcão, 2010, p. 9), isto é, a necessidade de desenvolver trabalho com outros (necessidade esta que, segundo a autora, deriva da complexidade das situações de vida de todos nós), conduz à constituição de grupos, equipas ou parcerias empenhadas no desenvolvimento de trabalho, assente numa base de colaboração, visando metas comuns. Assim, a formação de professores (inicial ou contínua) com base no estabelecimento de parcerias envolvendo a escola e a universidade relaciona-se também com a investigação colaborativa. Neste contexto, é usual o investigador solicitar a colaboração dos professores da escola para a tomada de decisões acerca do desenvolvimento da pesquisa, incentivando-o a manifestar a sua opinião acerca das teorias e práticas que constituem o alvo da investigação conjunta (Machado & Queiroz, 2012). De acordo com Ibiapina (2007), este tipo de trabalho permite ao investigador aproximar

suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. (Ibiapina, 2007, pp. 114 - 115)

Assim, a ênfase da investigação é colocada na colaboração entre ambas as partes (Alarcão, 2008; Roldão, 2007; Yashkina & Levin, 2008), sendo atribuído aos professores um papel ativo na conceção e realização das pesquisas levadas a cabo na escola onde exercem funções. De acordo com Alarcão e Canha (2013), uma demonstração deste trabalho desenvolvido em colaboração entre investigadores e professores é o crescente número de professores que se tem vindo a relacionar com a investigação em educação, nomeadamente em contextos de pós-graduação.

Estando cientes de que a temática da colaboração em contexto investigativo, tendo por base uma parceria escola-universidade, não se pode esgotar nestas breves linhas, será retomada no ponto 2.4. deste trabalho, sendo-lhe concedido o espaço e reflexão merecidos, uma vez que, neste ponto, pretendíamos apenas enunciar as

principais motivações que podem conduzir estas duas instituições a procurar parceiros para o desenvolvimento de trabalho e de ações educativas.

No entanto, não podemos ignorar que estes dois contextos, escola e universidade, nem sempre têm evidenciado interações frequentes (Andrade & Espinha, 2010; Araújo e Sá, 2002; Canha, 2013; Canha & Alarcão, 2010; Costa, Marques & Kempa, 2000; Goos, 2008; Marques, Loureiro, & Marques, 2011; Moreira, 2006; Vieira, 2001). Tradicionalmente, as universidades são consideradas produtoras e fornecedoras exclusivas de conhecimentos teóricos, o que parece fazer prevalecer uma certa ideia de distanciamento entre a figura do investigador, que se move nos seus círculos académicos, um mundo muitas vezes considerado utópico e caracterizado por um cariz excessivamente teórico e distanciado da prática, e a do professor, que atua ao nível da sua escola, interagindo pouco com o investigador (Araújo e Sá, 2002). Além disso, a comunidade científica parece manter a sua constituição exclusiva de docentes do ensino superior, o que reflete “o seu tradicional entendimento na sua responsabilização na construção do saber didático” (Canha & Alarcão, 2004, p. 156). Assim, a investigação que se tem produzido mantém ainda um carácter demasiado individual e privado, o que faz transparecer alguma desarticulação ao nível do conhecimento global construído (Canha & Alarcão, 2004).

Vários autores enumeram supostas causas do distanciamento observado entre os professores das escolas e os investigadores académicos. Canha e Alarcão (2010) indicam o fato de prevalecer a ideia de serem profissões de naturezas distintas, sendo a de professor mais orientada para a prática e a de investigador de orientação mais teórica. Estes autores verificam, ainda, a existência de duas comunidades divergentes que desenvolvem trabalho diversificado e apontam o reduzido impacto da investigação na progressão da carreira dos professores.

A sobrecarga de tarefas dos professores na escola é outra das causas apontadas, na medida em que limita significativamente o seu tempo e disponibilidade mental para se relacionarem com a investigação de um modo sistemático (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002a; Flores, Simão, Rajala, & Tornberg, 2009; Basto, 2010; Canha & Alarcão, 2010). Dificuldades de relacionamento pessoal, a falta de formação e de oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes e fatores de natureza organizacional e contextual são identificados por Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009).

Por fim, uma perceção demasiado rígida que os intervenientes têm sobre os papéis que uns e outros devem desempenhar, o que não lhes permite romper com um certo formalismo que se tende a instituir, pode também dificultar o estabelecimento de

relações de trabalho entre professores e investigadores (Canha, Lopes, & Alarcão, 2009; Alarcão & Canha, 2013).

No entanto, e contrariando a ideia de que a construção do conhecimento continua a ser uma tarefa exclusiva do contexto académico e de que a sua aplicação fica ao encargo dos professores nas escolas, autores apontam para o surgimento de uma tendência que vem romper com tal divergência de papéis (Canha & Alarcão, 2004, 2008). Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de relações entre a escola e a investigação académica por meio de dinâmicas colaborativas que se manifestam em redes de reflexão e formação é-nos exemplificada por vários projetos de investigação a nível nacional, como é o caso do projeto “GT-PA” (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia – mais informação disponível em <http://gtpedagogiaautonom.wix.com/2014#!sobre-gt-pa/c1k6x>), coordenado por Flávia Vieira, o “Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação” (mais informação disponível em <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/disseminacao.html>), coordenado por Ana Isabel Andrade, e o “ICA/DL (Investiga, Colabora e Actua em DL)”, dinamizado por Manuel Bernardo Canha.

O GT-PA, formado em 1997 e coordenado por um grupo de docentes da Universidade do Minho, tinha como finalidade de compreender e desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar e estreitar as relações universidade-escola na produção do saber educacional e na transformação das práticas educativas (Vieira, 2004). Este projeto, em desenvolvimento permanente, integra investigadores/formadores da universidade do Minho e professores dos ensinos básico e secundário. É descrito por Fernandes e Vieira (2009) como “um espaço educativo onde se exercita a cidadania, onde se amplificam e cruzam vozes pessoais e, através delas, identidades” (p. 266). Esta “comunidade dialógica” proporciona aos participantes um ambiente democrático de partilha e disseminação de experiências e estudos, procurando construir e colectivizar conhecimento prático, estabelecendo diálogos e criando pontes entre as pessoas e, através delas, entre os contextos onde se movimentam. Assim, o projeto tem proporcionado, ao longo dos anos, oportunidades de aproximação entre escolas e universidades, professores e investigadores, num ambiente de participação, colaboração, confiança, autodeterminação, liberdade, responsabilidade social, consciência crítica e resistência construtiva (idem, p. 263).

Por outro lado, o projeto “ICA/DL”, desenvolvido entre outubro de 2003 e novembro de 2005, por um grupo constituído por professores do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e de uma escola dos Ensinos Básico e Secundário da mesma região, tinha como finalidade a criação de um contexto operacional capaz de promover relações de colaboração entre professores e

investigadores e de potenciar o desenvolvimento de todos os participantes, culminando na “melhoria dos processos de ensino/aprendizagem e de formação da responsabilidade desses intervenientes” (Canha & Alarcão, 2010, p. 8). De acordo com os princípios orientadores deste projeto, três convicções parecem justificar o desenvolvimento de relações de colaboração entre a escola e a investigação académica (Canha & Alarcão, 2004; Canha, Lopes, & Alarcão, 2009):

i) em primeiro lugar, o desenvolvimento de relações de parceria entre a investigação e a prática educacional aparenta ser, atualmente, um elemento potenciador de inovação e do desenvolvimento profissional de todos os parceiros envolvidos;

ii) também os espaços de formação contínua de professores, quando localizados na escola e nos problemas dos professores, indicam uma predisposição para a colaboração entre os professores e a investigação podendo, deste modo, ser rentabilizados para proporcionar o desenvolvimento profissional dos mesmos;

iii) finalmente, é essencial que as instituições que enquadram os profissionais envolvidos no âmbito destes projetos de colaboração sigam uma linha de Escola Reflexiva, segundo a qual escola e universidades deverão estabelecer parcerias, envolvendo-se institucionalmente em iniciativas comuns (Alarcão, 2003).

Já o projeto “Línguas e Educação, Construir e Partilhar a Formação”, implementado entre 2008 e 2010, surgiu da vontade de uma equipa de investigadores da Universidade de Aveiro de criar redes de colaboração no campo da Educação em Línguas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos e de melhorar as suas práticas educativas (Canha, Santos & Mesquita, 2010). Este projeto veio demonstrar que é real a possibilidade de estabelecer entre professores e investigadores “diálogos produtivos, embora nem sempre fáceis” (Vieira, 2010, p. 294). As conclusões deste projeto sugerem que as parcerias entre a escola e a universidade deverão ser norteadas por lógicas de trabalho construídas a partir da experiência da parceria, e não apenas pelas regras da academia, convergindo num conjunto de princípios que deverão contribuir para a sustentabilidade dessa parceria (Vieira, 2010, p. 294):

- Construção conjunta de uma visão transformadora da educação (o que ela é, deve e pode ser);
- Reconhecimento da natureza única, incerta e problemática das situações educativas;

- Valorização dos contextos e das biografias profissionais nos processos de mudança;
- Democraticidade, flexibilidade e inclusividade nas dinâmicas de grupo;
- Equilíbrio entre coesão e liberdade, através de um funcionamento “estruturadamente caótico”;
- Liderança centrada na criação de “tempos públicos” de diálogo e reflexão profissional;
- Pluralidade de interesses, linguagens, metodologias e ritmos de trabalho;
- Produção e valorização de conhecimento local e socialmente relevante (não generalizável);
- Avaliação da mudança em contexto, realizada pelos seus atores;
- Partilha e disseminação de ideias e experiências em diferentes formatos discursivos.

Assim, este projeto terá sido “um percurso rico de aprendizagem para todos os participantes, elementos da universidade e professores das escolas” (idem, p. 316), tendo possibilitado o desenvolvimento de “relações construtivas, profícuas e mesmo colaborativas entre parceiros” (Canha, Santos, & Mesquita, 2010, p. 317).

Concordando com diversos autores, acreditamos, então, que as relações de parceria entre a escola e a investigação académica se constituem como futuros caminhos potenciadores da tão necessária aproximação entre a investigação e a prática, assim como do desenvolvimento profissional de todos os intervenientes (Alarcão, 2003; Canha & Alarcão, 2008; Hargreaves, 1997; Lieberman, 2000), pelo que devem continuar a ser alvo de projetos que vão ao encontro das necessidades de todos e “mais capazes de chegarem aos terrenos de prática dos quais todos somos responsáveis” (Andrade & Espinha, 2010, p. 196).

Por fim, as universidades poderão ainda fazer-se valer da sua experiência e saberes e atuar ao nível da avaliação formal das iniciativas desenvolvidas em parceria entre as escolas e a comunidade (Sanders, 2008). Por exemplo, a Universidade de Aveiro, na sua página *online*, informa-nos que “as parcerias na conceção de programas e estratégias de desenvolvimento e a participação ativa na concretização de projetos conjuntos são hoje práticas institucionais enraizadas de partilha de conhecimentos e de expectativas, facto que se encontra refletido no Contrato de Parceria Institucional assinado com a Comunidade Intermunicipal da Região de Aveiro no final de 2012. Estas parcerias e colaborações institucionais representam uma sólida, promissora e prestigiada plataforma de valorização social do conhecimento científico”

(<http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=13989>). Neste âmbito, encontram-se em desenvolvimento diversos projetos conjuntos, nomeadamente o Parque de Ciência e Inovação da Região de Aveiro, a Incubadora de Empresas da Região de Aveiro, a Fábrica Centro Ciência Viva, a Academia de Verão, a EUniverCities (City-University Partnerships for the Development of Sustainable Urban Economies and Societies), entre outras.

2.3. O processo de constituição de parcerias educativas

Como já referimos anteriormente, existe consenso no que se refere à utilidade das parcerias educativas na promoção do sucesso escolar dos alunos, no apoio prestado às famílias e na consciencialização das diferentes instituições da comunidade sobre a importância da sua ação educativa. É cada vez maior o número de escolas que procura as famílias e a comunidade no sentido de estabelecer contactos e reforçar vínculos (Epstein, 2009). Embora seja grande a procura das mais-valias que poderão advir dessas relações, tal não significa que todas as instituições possuam o *knowhow* indispensável ao desenvolvimento de programas que envolvam o trabalho com outros parceiros comunitários.

Apesar de não existirem receitas únicas e eficazes para o estabelecimento de uma parceria, devido à especificidade de cada contexto (Dooner, Mandzuk, & Clifton, 2008; Kuter & Koç, 2009), a investigação aponta para alguns elementos que se creem poder favorecer a formação deste tipo de alianças. Hands (2005) descreve um estudo qualitativo, desenvolvido no Canadá, que pretendia analisar o processo que conduziu ao estabelecimento de parcerias entre duas escolas secundárias e diversas instituições da comunidade local (cidadãos da comunidade e representantes de empresas, agências governamentais, lares de terceira idade e instituições de saúde). Entrevistando os diretores das escolas, professores e outros parceiros envolvidos, a autora recolheu dados que lhe permitiram resumir o referido processo no ciclo exemplificado na figura 7:

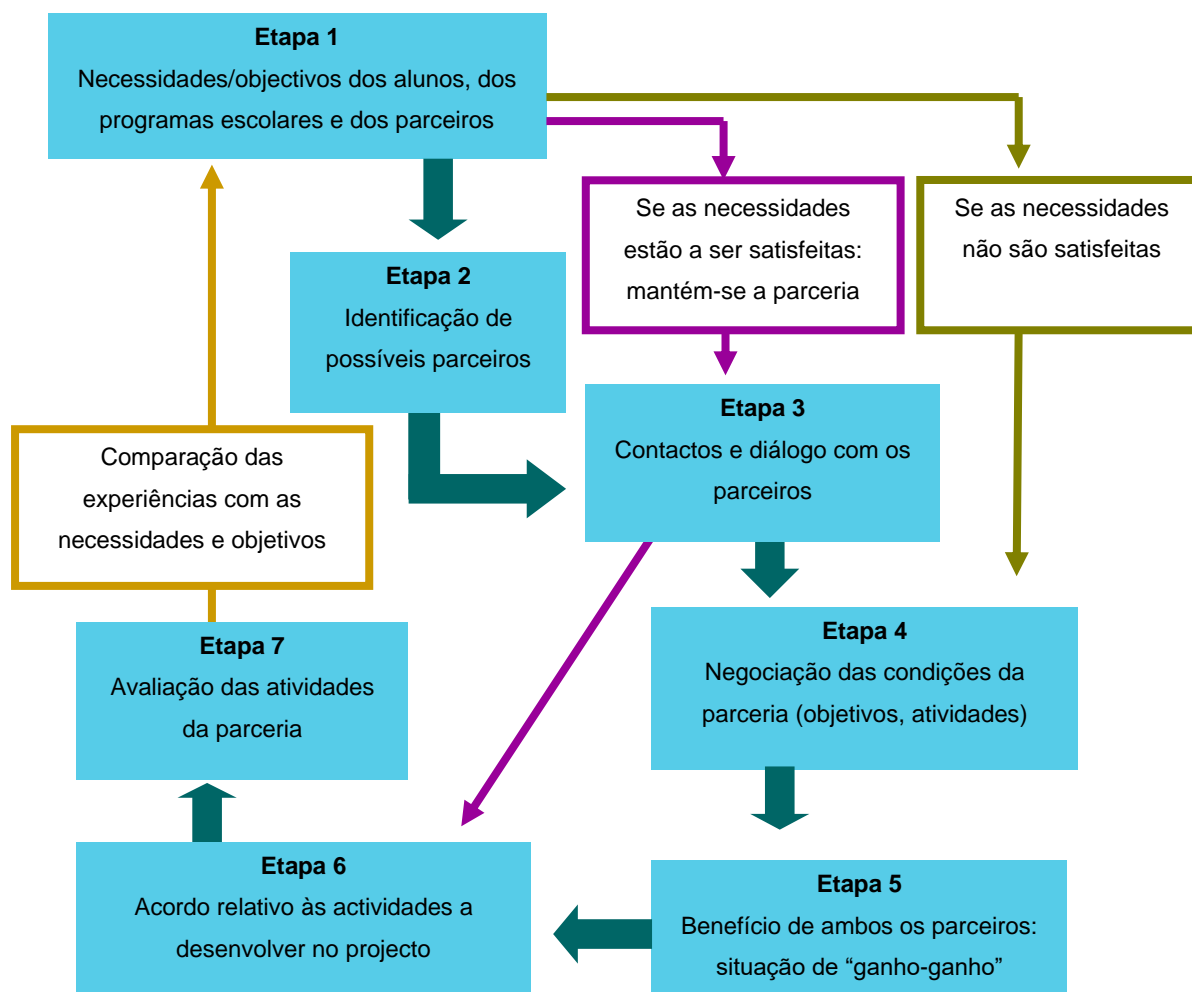


Figura 7. Ciclo exemplificativo do processo de constituição de parcerias (adaptado de Hands, 2005)

De acordo com o esquema apresentado, o estabelecimento da parceria parte da deteção das necessidades evidenciadas pelos alunos ou parceiros da comunidade (entre outros) ou mesmo determinados objetivos propostos por estes (Hands, 2005; Sanders, 2001). A direção a seguir será a procura de respostas para tais necessidades/objetivos, definindo-se o foco da relação de parceria que se pretende estabelecer e selecionando potenciais parceiros (Sanders, 2001).

O contacto com os parceiros que se pretende que integrem a parceria constitui-se como uma etapa crucial no estabelecimento de relações envolvendo a escola e a comunidade. O início deste processo pode ser facilitado pelo recurso a redes de contactos interpessoais (informais ou profissionais) ou a redes de pessoas suas conhecidas (Hands, 2005). Fazendo-se valer de amigos, vizinhos, familiares ou colegas de trabalho, mais facilmente serão capazes de estabelecer ligações entre a escola e

membros da comunidade, uma vez que se torna sempre mais difícil recusar uma proposta vinda de uma pessoa conhecida do que de um estranho.

Reunindo presencialmente, os parceiros poderão, então, clarificar e negociar as mais-valias que todos eles poderão retirar da relação de parceria, bem como definir e planificar as atividades a desenvolver no sentido de se alcançarem os objetivos pretendidos (Sanders, 2008). A relação proposta deverá evidenciar expectativas e benefícios mútuos, uma vez que o tempo de que os parceiros dispõem para a participação em parcerias é limitado e, caso não reconheçam qualquer vantagem no estabelecimento de tal ligação, esta não será viável (Dooner et al., 2008; Hands, 2005; Sanders, 2008).

O estabelecimento de uma parceria deve ter sempre em atenção a organização e a comunicação, de modo a que possa desenvolver uma relação coerente e significativa entre os diferentes parceiros (Kuter & Koç, 2009). Sanders e Harvey (2002) acrescentam a importância do diálogo e da negociação nesta fase inicial. A proposta deverá ser apresentada em aberto, permitindo a participação de todos os parceiros na sua elaboração, de modo a que estes se sintam comprometidos e empenhados no projeto a desenvolver em conjunto.

Para além da vontade de compromisso e do estabelecimento de um acordo mútuo, é também importante que a parceria confira um determinado grau de flexibilidade ao trabalho a desenvolver. Deverá ser fornecido a todos os parceiros um *feedback* sistemático relativo à avaliação que cada um deles faz do decorrer das atividades planificadas e do seu sucesso no cumprimento de metas traçadas. Deste modo, há a possibilidade de irem adaptando as condições da parceria e o projeto a desenvolver à evolução das necessidades dos parceiros, do público-alvo das atividades e das condições existentes para o desenvolvimento do trabalho. Neste caso, novos parceiros poderão ser contactados, novas metas estabelecidas e novas atividades planificadas (Hands, 2005). Caso os parceiros não sejam capazes de incorporar este nível de flexibilidade, o trabalho desenvolvido correrá o risco de se tornar obsoleto e irrelevante. Tal como veremos mais à frente, na descrição do processo de constituição da parceria do nosso projeto, a possibilidade de incorporação de novos parceiros revelou-se bastante útil na medida em que veio dar resposta a algumas necessidades detetadas na parceria.

Por outro lado, Molloy et al. (1995) descrevem o processo de início de trabalho no seio de uma parceria de acordo com quatro etapas:

- Etapa 1: Iniciando a parceria – os potenciais parceiros começam por refletir sobre a diversidade inerente ao conjunto de parceiros: experiências de vida, formação

profissional, funções que desempenham, etc., tomando consciência da necessidade de respeitar e valorizar essa diversidade enquanto fator de enriquecimento do trabalho a desenvolver. A partir daqui, elaboram uma panorâmica geral relativa às potencialidades, fragilidades e necessidades do grupo e começam por discutir quais as mais-valias que poderão resultar do envolvimento das famílias e de toda a comunidade na parceria.

- Etapa 2: Construindo a parceria – os parceiros constroem um entendimento partilhado acerca das lacunas verificadas ao nível dos serviços e recursos de que dispõem e discutem as preocupações partilhadas por todo o grupo. Demonstram uma abertura para a partilha de recursos, conforme as possibilidades de cada um, e para a participação em atividades conjuntas. Desenvolvem, ainda, mecanismos de partilha de informação entre todos e entre elementos-chave da comunidade.
- Etapa 3: Desenvolvendo uma visão partilhada – os parceiros identificam os resultados desejáveis do trabalho em parceria e concebem um programa que lhes permita alcançar esses resultados.
- Etapa 4: Do programa à colaboração – na procura de respostas às necessidades identificadas, os parceiros concebem um conjunto de atividades e refletem sobre a viabilidade de cada uma delas. É delineado um plano de ação colaborativo em que todos os parceiros são envolvidos na implementação das atividades planificadas.

Cada uma das etapas apresentadas pode variar em termos de duração e de intensidade, uma vez que o seu desenvolvimento é condicionado por fatores como: o clima político e social em que a comunidade em causa se encontra envolvida, os diferentes parceiros que constituem o grupo, os recursos técnicos de que dispõem e as dinâmicas únicas de cada grupo. Além disso, apesar de serem apresentadas de modo sequencial, as etapas podem sobrepor-se, expandir-se ou repetir-se, consoante as necessidades (Malloy et al., 1995).

Por fim, Hartley e Huddleston (2010) concetualizam o processo de estabelecimento de parcerias de acordo com três fases: formação, crescimento e autoavaliação/ refinamento. A descrição que os autores fazem de cada uma destas fases pode ser consultada na figura 8.

	Structural elements	Group norms and dynamics
<i>Stage 1:</i> Formation	Identification of potencial partners Calling joint meetings Brainstorming Planning potencial projects	Dialogue that reveals shared goals Beginning to learn about the other (their priorities, hopes, strengths, limitations) Establishing norms of transparency Ensuring all partners have a voice
<i>Stage 2:</i> Growth	Establishing appropriate structures for decision making Defining responsibilities based on the interests, strengths and limitations of the various partners Identifying additional needs and other potencial partners	Continually affirming shared goals Articulating and appreciating the unique contributions of each partner Amending decision-making processes as project and programmes proliferate Ensuring all partners feel that they have influence over partnership's agenda
<i>Stage 3:</i> Self-evaluation and refinement	Periodically reviewing the decision-making procedures and adjusting as necessary Re-evaluating the division of labour based on the current strengths and constraints of the partners Dissolving the partnership when it has achieved, or reached the end of its natural life Considering new forms os partnership	Revising the project and asking whether they are the best means of realizing the partnership's goals Discussing if there are other ways for the partnership to expend its energies Openly discussing how satisfied the partners are with the arrangement, and how well their needs are being met Considering whether there are partners whose priorities have changed or who have grown apart from the rest of the partners

Figura 8. As dimensões estruturais e normativas da constituição de uma parceria (Hartley & Huddleston, 2010)

De acordo com os autores, a Fase 1 consiste na identificação de potenciais parceiros, seguida da realização de reuniões para que todos possam ficar a conhecer as prioridades, motivações, potencialidades e limitações uns dos outros e, por fim, o início da planificação de projetos comuns. Na Fase 2 definem-se responsabilidades dentro do grupo, garantindo a implicação de todos na tomada de decisões. Podem, nesta fase, identificar-se necessidades adicionais do grupo bem como considerar a entrada de novos parceiros. A Fase 3 está relacionada com a revisão e ajuste das decisões do grupo, face às potencialidades e constrangimentos detetados durante o desenvolvimento do projeto. Assim que este esteja finalizado, o grupo poderá dissolver-se e considerarem-se outras formas de parceria, face a novos objetivos estabelecidos. Ressalvamos a importância da última fase, na medida em que nos parece ser de vital

relevância para o funcionamento de qualquer parceria. A avaliação permanente do trabalho realizado permite não apenas determinar se este se encontra a decorrer de forma a alcançar os objetivos estabelecidos, como também proceder aos ajustes necessários para que esse fim seja alcançado, quer em termos do decorrer das atividades delineadas, quer em termos do envolvimento dos parceiros e da dinâmica da parceria. Parece-nos, também, importante que ocorra uma reflexão acerca da conclusão do trabalho e da viabilidade futura da parceria ou, pelo contrário, da possibilidade da sua dissolução. Sendo a parceria criada para o atingir de determinada finalidade, parece-nos aceitável que, uma vez atingida essa meta, termine a necessidade de manter a parceria. Consideramos, no entanto, que o trabalho desenvolvido no seio dessa estrutura possa servir como exemplo a outros atores e contextos para dar resposta a necessidades similares.

Concluindo, o estabelecimento de parcerias envolvendo a escola e a comunidade nem sempre se afigura como uma tarefa de fácil execução. Uma vez que nem todos os professores estão sensibilizados ou interessados em realizar trabalho em parceria com a comunidade, seria desejável que tais práticas fossem desenvolvidas ao longo da sua formação inicial (Hands, 2005). Deste modo, caberá às universidades a promoção do trabalho em parceria enquanto ponto integrante da profissão docente. Se as parcerias forem compreendidas como elementos essenciais à prestação de um serviço educativo de qualidade e à participação da comunidade na vida escolar, é mais provável que este profissionais as contemplem nas suas práticas quotidianas, fazendo uso de todas as mais-valias que daí poderão advir.

2.4. A colaboração como base de uma parceria com finalidades educativas

Em primeiro lugar, cabe-nos estabelecer a relação entre o que algo **é** - uma parceria - e o que **se faz** - trabalhar de forma articulada para alcançar um determinado objetivo (Carnwell & Carson, 2008).

O trabalho desenvolvido no seio de uma parceria envolvendo a escola e outros agentes educativos pode desenrolar-se de maneiras muito distintas, podendo ser referido como “trabalho em conjunto”, trabalho cooperativo” ou “trabalho colaborativo”.

Simultaneamente, autores como Hartley e Huddleston (2010) categorizam os diferentes níveis de trabalho em parceria de acordo com a figura 9.

Level of partnership	Types of activity	Example
Level 1: Exchange	Sharing information and/or materials	A group of university students approach several local schools teachers about volunteering to read to children after school
Level 2: Dialogue	Seeking to understand the interests and needs of each partner	The students invite faculty members who teach and conduct research on literacy to meet with the school teachers to learn more about the school and the community
Level 3: Networking	Formation of associations with shared interests	The teachers, school administrators and faculty begin to devise projects aimed at improving the literacy of the children and providing experiential education opportunities for university students through several service-learning courses
Level 4: Collaboration	Working together towards a common goal and, ideally, a common purpose	Over time, more teachers and faculty members begin to participate in meetings and additional projects emerge based on shared interests and goals

Figura 9. Níveis de parceria de Hartley e Huddleston (2010)

Como podemos verificar, ao analisar a figura, num primeiro nível verifica-se apenas a partilha de informação ou materiais. Num segundo nível, considera-se que possam ocorrer situações de diálogo, numa busca da compreensão dos interesses e necessidades dos restantes parceiros. Num terceiro nível, considera-se a formação de associações com interesses partilhados. Por fim, a colaboração é indicada como o quarto nível de trabalho em parceria, sendo-lhe atribuídas características que a diferenciam dos níveis anteriores, tais como o desenvolvimento de trabalho entre todos os participantes com vista ao atingir de objetivos ou finalidades comuns.

Mas afinal o que se entende por “colaborar” e “trabalhar colaborativamente”? Cabe-nos, então, encetar uma tentativa de definir o conceito de colaboração, distinguindo-o de outros que a ele são associados, e retomar uma temática atrás iniciada: a da colaboração enquanto modalidade de trabalho que deve ser adotada e desenvolvida no seio de uma parceria envolvendo a escola e os demais agentes educativos, com vista à melhoria dos serviços prestados a toda a comunidade escolar e local.

2.4.1. O conceito de colaboração

O termo *colaboração*, mesmo sendo alvo de crescente popularidade e utilização, carece de uma delimitação conceptual e terminológica que nos permita precisar o seu significado e reduzir alguma ambiguidade a ele comumente associada, uma vez que é um conceito utilizado em contextos muito variados e “em função dos propósitos que animam os atores e que os levam a interagir, do modo como estes mutuamente se veem nessa interação” (Canha, 2013, p. 58). Na verdade, a colaboração apresenta-se como uma estratégia para dar resposta a necessidades que individualmente seriam muito difíceis de resolver (Boavida & Ponte, 2002).

O conceito de colaboração, tal como será considerado no decurso deste estudo, é definido por Canha e Alarcão (2008) como uma “relação partilhada de complementaridade entre parceiros, na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuos” (p. 8). Pode ser caracterizada como: i) “*um instrumento*”, na medida em que implica um conjunto de relações orientadas para um determinado fim, que é o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os parceiros envolvidos, instituições e da própria sociedade; ii) “*um processo*”, no qual o diálogo surge como estratégia de negociação e recurso de aprendizagem, conduzindo a uma verdadeira “abertura ao outro e à possibilidade de auto-transformação”; iii) “*uma atitude*”, com base na qual todos os parceiros assumirão um compromisso perante os demais colegas e estabelecerão um clima de respeito e confiança mútua que servirá de “plataforma de suporte a acções comuns” (Canha & Alarcão, 2010, p. 6). De um modo geral, a colaboração implica o trabalho coletivo com vista ao desenvolvimento de um mesmo projeto, apoiado no diálogo, negociação, confiança mútua e na partilha de responsabilidade pela gestão do trabalho e condução das ações (Damiani, 2008).

Como primeiro passo para a colaboração, é apontada a necessidade de haver confiança entre todos os participantes (Goulet & Aubichon, 1997), que se deverá desenvolver num clima de respeito pessoal e profissional (Boavida & Ponte, 2002). Deste modo, poderão sentir-se à vontade para questionar, ouvir e valorizar as suas contribuições, bem como as dos outros (Boavida & Ponte, 2002).

Colaborar é também um processo de negociação permanente que permite o crescimento individual e coletivo, uma vez que todos os atores do processo devem ter a possibilidade de gerir o percurso em conjunto, implicando-se em todas as tomadas de decisão. Esta negociação abrange objetivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até mesmo significados de conceitos fundamentais (Boavida & Ponte, 2002). Além disso, há a oportunidade de partilhar e conhecer as experiências e saberes de todos, o que faz com que cada sujeito se constitua a ele próprio como um recurso de aprendizagem (Canha, 2013).

Confere-se, ainda, especial destaque ao diálogo enquanto possibilitador de uma “abertura ao outro” e de “autotransformação” (Canha, 2013, p. 64). Para além de instrumento de consenso, utilizado no anular de contradições, é também um instrumento que permite confrontar ideias e construir novos conhecimentos (Christiansen, 1999).

Colaborar é, por fim, um processo intencional, que tem de partir da vontade dos atores “para investigar, para aprender e crescer em conjunto” (Canha, 2013, p. 64). Deste modo, é possível quebrar as barreiras que afastam a escola do mundo académico, através da construção de um sentido de unidade, do delinear de planos de ação com base em necessidades e objetivos partilhadas por todos, e da concertação de vozes na construção partilhada de conhecimento e experiência (Vieira, 2002). Assim, colaboração “não é uma ideia que possa ser decretada. Precisa de ser sentida, valorizada e vivida na primeira pessoa” (Canha, 2013, p. 64).

Relacionado com o conceito de colaboração encontramos o de **trabalho colaborativo**, que pode ser entendido como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27). Trabalhar colaborativamente implica orientar as tarefas de acordo com uma finalidade estrategicamente definida e organizar o grupo de modo a atingir alguns objetivos principais: i) que todos os envolvidos alcancem as aprendizagens pretendidas; ii) que as diferentes potencialidades dos participantes sejam ativadas de modo a que todos se sintam igualmente envolvidos; e iii) aumentar o conhecimento de cada um com base na interação entre todos (Roldão, 2007).

Por último, de acordo com Canha e Alarcão (2010), o conceito de colaboração estrutura-se em torno de quatro eixos fundamentais:

- é necessário que se verifique, por parte de todos os participantes, uma convergência conceptual no que diz respeito ao que se entende por colaboração e aos tópicos a trabalhar;
- deverá haver um acordo na definição de objetivos e na adoção de estratégias que permitam atingir a finalidade do trabalho realizado em colaboração;
- a gestão do processo deverá ser partilhada, coresponsabilizando todos os intervenientes na tomada de decisão e desenvolvimento do trabalho;
- deverá proceder-se a uma antecipação de ganhos individuais e comuns, de modo a que todos os participantes consigam, por um lado, compreender de que modo a sua participação no trabalho poderá contribuir para o seu

desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, aperceber-se do alcance da ação colaborativa no âmbito do campo de trabalho específico dos participantes.

No contexto educativo, o trabalho de colaboração pode desenvolver-se tanto entre atores com papéis semelhantes (por exemplo, professores ou alunos a trabalhar num mesmo projeto), como entre equipas que integrem diferentes agentes educativos (por exemplo, professores, investigadores, encarregados de educação, funcionários das escolas, etc.), dependendo dos objetivos do trabalho (Boavida & Ponte, 2002). Para estes autores, quanto mais diversificada for a composição da equipa de trabalho, mais tempo e esforço terão de ser despendidos para que se consiga alcançar o sucesso, pois cada participante possui quadros de referência, experiências e modos de trabalho diferentes, mas também maior riqueza terá o trabalho desenvolvido, na medida em que existe “a vantagem de possibilitar olhares múltiplos sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa mesma realidade” (Boavida & Ponte, 2002, p. 5).

A colaboração constitui-se, então, como um caminho importante de partilha, questionamento e reflexão conjunta, contribuindo para o processo de auto e heteroformação de cada participante e, conseqüentemente, para uma prática profissional de maior qualidade (Canha, Lopes, & Alarcão, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Roldão, 2007; Veiga Simão et al., 2009; Wenger et al., 2002). Este tipo de trabalho possibilita aos participantes a oportunidade de perseguir a justiça social, a democracia, a solidariedade e de se tornarem menos competitivos entre si, o que contribui para a melhoria das relações interpessoais e para uma maior disponibilidade para o Outro (Damiani, 2008; Glazer & Hannafin, 2006; Roldão, 2007). Associa-se, por isso, o trabalho colaborativo a uma mais-valia relacional e ética e a uma melhoria no desempenho e satisfação profissional de cada um dos participantes envolvidos (Damiani, 2008; Glazer & Hannafin, 2006; Roldão, 2007). Acrescenta-se ainda o surgimento de interesses, linguagem, e rituais partilhados, o que se traduz num sentimento de pertença e comprometimento para com o grupo (Vieira, 2002).

Torna-se, por fim, necessário distinguir **colaboração** de **cooperação**, termos vulgarmente utilizados como sinónimos mas com significados distintos. Se colaborar envolve um processo de negociação, tomada de decisões, diálogo, e aprendizagem conjunta (Day, 1999), cooperar cinge-se a uma ajuda mútua na realização de tarefas (Damiani, 2008). Neste caso, o trabalho pode ser dividido entre os atores que, executando tarefas delimitadas isoladamente, contribuem para um mesmo resultado final através da união dos resultados parciais obtidos (Damiani, 2008; Miyake, 1986). Assim, o trabalho cooperativo pode ser entendido como uma estrutura de interações

cujas finalidades serão facilitar a obtenção de um produto final (Damiani, 2008; Panitz, 1998). Além disso, o termo *cooperação* pode ser utilizado para designar toda a investigação educacional que é levada a cabo nas escolas, mesmo quando os professores e alunos são utilizados como mero objetos de estudo (Wenger, 1998).

É ainda de realçar o caráter retroativo da colaboração por oposição ao caráter unidirecional da cooperação. No caso da colaboração, as situações conduzem às interações que, por sua vez, culminam num processo que gera os seus efeitos. Contudo, em cada uma das etapas mencionadas, existe a possibilidade de retornar à etapa anterior em função da evolução da tarefa. Já a cooperação apresenta um caráter mais linear no sentido em que se processa unidireccionalmente, trabalhando todos os intervenientes de modo a alcançarem um mesmo fim mas interagindo apenas aquando da planificação das diferentes tarefas (Damiani, 2008).

Colaborar não deve ser igualmente confundido com ***trabalhar em conjunto***, uma vez que colaboração pressupõe que o trabalho seja desenvolvido numa base de igualdade e de ajuda mútua e não assente numa relação hierárquica (Boavida & Ponte, 2002).

Em síntese, podemos entender a colaboração como uma relação entre parceiros, com base em necessidades detetadas por todos e com vista ao alcançar de objetivos comuns, de caráter intencional, consensual e transformador de conhecimentos e ações. Estando cientes das inúmeras potencialidades que qualquer prática colaborativa acarreta, concordamos com a sua relevância no contexto das parcerias educativas, visando o alcançar dos ideais de desenvolvimento profissional dos parceiros e aperfeiçoamento refletido das suas práticas.

2.4.2. A escola enquanto espaço de colaboração

Como afirmámos anteriormente, a colaboração constitui-se como uma prática que visa a interação e troca de saberes entre indivíduos reunidos num mesmo grupo de trabalho a fim de se alcançar um objetivo comum.

O trabalho colaborativo que envolve professores constitui-se como um espaço de aprendizagem por excelência, proporcionando aos docentes situações de diálogo e partilha, colocando-os perante a oportunidade de identificarem os seus pontos fortes, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução (Loiola, 2005). Consequentemente, ocorre a formação de uma identidade grupal e a transformação das práticas pedagógicas dos participantes (Damiani, 2008). Nas palavras de Maria do Céu Roldão: “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 28).

Além disso, é o trabalho colaborativo de reflexão compartilhada e distanciada da ação que salvaguarda o docente das angústias e dilemas inerentes à sua profissão. A complexidade desta "profissão impossível" torna imperativa a partilha de experiências e saberes, o esclarecimento de dúvidas entre pares e a resolução de dilemas (Santana, 2007, p. 2). São, então, estes momentos de reflexão partilhada potenciados pelo trabalho colaborativo que ajudam a contrariar o isolamento tendencialmente prejudicial do trabalho dos professores.

No entanto, há também autores que alertam para o facto de as práticas de trabalho colaborativo serem "excepcionais e difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana das escolas e professores" (Roldão, 2007, p. 25). Como consequência, são numerosos os autores que caracterizam o trabalho dos professores como eminentemente individualista, facto que resulta de uma cultura profissional e organizacional profundamente enraizada (Dewey, 2002; Engeström, 1994; Fullan & Hargreaves, 2000; Hargreaves 1997; Roldão, 2007; Thurler, 2001).

Tal individualismo poderá advir do facto de os professores não reconhecerem a necessidade de conceberem tarefas em grupo uma vez que terão de as implementar isoladamente na sua turma (Hernández, 2007). Outras das causas que poderão atuar como constrangimentos à realização de atividades de forma colaborativa poderá ser alguma insegurança relativamente ao seu próprio trabalho, receando que os colegas ponham em causa as suas práticas profissionais (Lortie, 1975); o receio de exposição frente a colegas que consideram melhores profissionais que eles próprios (Hargreaves, 1982) e, por fim, uma noção prevalecente de que o trabalho solitário poderá ser mais cómodo e efetivo (Hernández, 2007). Este individualismo poderá, assim, ser entendido como um obstáculo ao desenvolvimento profissional dos professores, ao delinear de objetivos educativos comuns ou à implementação de mudanças educativas (Hargreaves, 1998).

Porém, antes de condenar este individualismo e acusar os professores de alguma má vontade e de uma "suposta resistência à mudança" (Roldão, 2007, p. 28), é importante efetuar um exercício de análise crítica da colaboração à luz das culturas do ensino e repensar a colegialidade enquanto valor absoluto da organização do trabalho docente (Hargreaves, 1998).

Por um lado, as escolas parecem ter adotado o sistema organizacional burocrático característico das empresas, evidenciando uma estrutura que favorece a divisão do trabalho num contexto hierarquicamente organizado (Goodman, 2001). Assim, é usual os profissionais das várias áreas (como professores, psicólogos, ou técnicos auxiliares) ocuparem-se de tarefas diferentes e, geralmente, realizadas de forma isolada.

Além disso, autores alertam para que o individualismo que alegadamente caracteriza o trabalho docente não seja confundido com individualidade ou independência. Se, por um lado, o individualismo impede o acesso a novos conhecimentos e ideias, já a individualidade pode ser altamente potenciadora de espírito de iniciativa e criatividade por parte dos docentes (Fullan & Hargreaves, 2001), permitindo-lhes uma renovação pessoal que, por sua vez, se constituirá como a base da renovação coletiva. Tal individualidade prende-se com fatores não menos relevantes que os das culturas colaborativas: a atenção e cuidado para com os alunos, o desenvolvimento da criatividade ou mesmo a preferência pessoal pelo trabalho individual (Hargreaves, 1998).

Por outro lado, trabalhar colaborativamente não significa que todas as tarefas propostas aos docentes tenham de ser realizadas obrigatoriamente de modo colaborativo. Aliás, o próprio trabalho colaborativo pode beneficiar com momentos de trabalho individual, nos quais cada indivíduo aprofunda os conhecimentos adquiridos e se prepara para o momento seguinte de trabalho com o restante grupo (Fullan & Hargreaves, 2000; Roldão, 2007).

Outros autores consideram que poderemos referir-nos a diferentes tipos de colaboração, conforme a tipologia do grupo e a natureza das atividades a desenvolver (Hernández, 2007). O trabalho colaborativo entre professores que se reúnem mensalmente para planificar atividades pontuais é muito diferente do tipo de trabalho desenvolvido por outro grupo que trabalha diariamente em conjunto, elaborando unidades didáticas, compartilhando dificuldades, frustrações e sucessos alcançados no seu trabalho em sala de aula, partilhando opiniões e buscando nos colegas o apoio necessário para a melhoria das suas práticas profissionais.

Assim, podemos distinguir três tipos de colaboração que se afastam do que se considera ser a essência do verdadeiro trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001): i) a *Balkanização*, que se refere a uma cultura escolar na qual os docentes se organizam voluntariamente em grupos distintos, apoiando-se mutuamente no seio de cada grupo em particular, mas competindo com grupos vizinhos pela ocupação de posições e pela supremacia; ii) a *Colaboração confortável*, que se apresenta como uma forma circunscrita de colaboração entre docentes que pode incluir situações como a preparação de atividades pontuais, de modo causal, mas que não se estende aos contextos de sala de aula. Raramente atinge os princípios e as dimensões éticas da prática colaborativa; iii) a *Colegialidade artificial*, que se traduz numa forma de colaboração imposta, controlada e regulada pela direção escolar, que se traduz num trabalho de grupo forçado, artificial e, muitas das vezes, superficial.

Embora o trabalho colaborativo entre professores pressuponha uma visão partilhada e metas comuns a atingir, é necessário que exista, igualmente, consensualidade ao nível das representações dos mesmos sobre o que significa colaborar, sobre a finalidade da situação colaborativa em que se encontram, sobre as relações que se constroem em torno da tarefa a realizar e também sobre as suas expectativas perante a realidade colaborativa (Abric, 1994; Pinho & Simões, 2010).

De acordo com vários autores, as práticas e discursos sobre colaboração resultam de processos representacionais que influenciam o modo como todos os participantes compreendem e interagem com essa realidade (Sanches & Jacinto, 2004; Tomaz, Andrade, Espinha, Pinho, & Simões, 2010). Tais representações poderão desempenhar um papel de filtragem de informações e condicionar os seus modos de ser e de agir (Clandinin, 1986; Pinho & Simões, 2010), o que se irá refletir nos papéis a assumir, no repertório partilhado a construir e na responsabilidade mútua a desenvolver, podendo mesmo tornar-se fatores de resistência a novas configurações pessoais e interrelacionais e até focos de conflitos (Pinho & Simões, 2010; Westheimer, 2008). Assim, uma visão divergente acerca do que significa trabalhar colaborativamente poderá funcionar como um entrave às práticas colaborativas do grupo, pelo que será imprescindível conciliar pensamentos e construir um imaginário coletivo que propicie o desenvolvimento de um projeto comum.

Por fim, consideramos que a escola se apresenta como um espaço de colaboração por excelência, tal é a diversidade de agentes educativos com os quais poderá estabelecer relações de parceria. Trabalhando colaborativamente, os professores não só contrariam a visão individualista tradicionalmente relacionada com a sua profissão como têm a oportunidade de progredir profissionalmente e de melhorar a qualidade do ensino que é proporcionada aos alunos, envolvendo toda a comunidade nesse processo.

2.4.3. Potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo

A realização de quaisquer iniciativas que impliquem colaboração entre diferentes atores acarreta, em princípio, benefícios ou dificuldades para esses atores, o que poderá facilitar ou constituir-se como obstáculo à prossecução do trabalho em curso. O caso específico que apresentamos neste estudo, a colaboração entre diferentes agentes educativos, não é exceção. Apesar das óbvias vantagens para as escolas e para toda a comunidade que poderão resultar do trabalho de colaboração, podem encontrar alguns constrangimentos contextuais e alguma falta de tempo e energia para pôr em prática este tipo de trabalho.

Reportando-nos à literatura, são vários os autores que fundamentam as potencialidades associadas à colaboração. Em primeiro lugar, é consensual que esta se constitui como um caminho importante de partilha, questionamento e reflexão conjunta, contribuindo para o processo de auto e heteroformação de cada participante e, conseqüentemente, para uma prática profissional de maior qualidade (Canha, Lopes, & Alarcão, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Roldão, 2007; Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009; Wenger et al., 2002). A redução da incerteza sentida em relação às práticas profissionais, diminuindo o sentimento de impotência e aumentando a eficácia no trabalho são outros dos efeitos do trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001; Canha, Lopes, & Alarcão, 2009).

Trabalhando em colaboração, os participantes têm a oportunidade de perseguir a justiça social, a democracia, a solidariedade e de se tornarem menos competitivos entre si, o que contribui para a melhoria das relações interpessoais e para uma maior disponibilidade para o Outro (Damiani, 2008; Glazer & Hannafin, 2006; Roldão, 2007). Associa-se, por isso, o trabalho colaborativo a uma mais-valia relacional e ética e a uma melhoria no desempenho e satisfação profissional de cada um dos participantes envolvidos (Damiani, 2008; Glazer & Hannafin, 2006; Roldão, 2007).

Por outro lado, a discussão de ideias, conceção de estratégias, procura de consensos e superação de conflitos confluem para o aumentar da motivação dos participantes perante a atividade realizada em colaboração (Roldão, 2007), pressupondo-se, a este nível, uma mudança na identidade, conhecimentos e práticas dos sujeitos (Lave & Wenger, 2002). Permite-lhes, ainda, desenvolver a sua capacidade de gestão, de liderança, de intervenção e de desempenho de diferentes papéis (Roldão, 2007).

Destaca-se, ainda, pela positiva, o respeito pela pessoalidade e a valorização dos contributos pessoais de cada participante e o surgimento de interesses, linguagem, e rituais partilhados, o que se traduz num sentimento de pertença e comprometimento para com o grupo (Vieira, 2002).

No entanto, apesar de todas as vantagens que se lhe reconhecem, alguns estudos apontam igualmente para constrangimentos associados a este tipo de trabalho, percecionados pelos seus próprios atores. São identificadas as dificuldades de relacionamento pessoal, a falta de formação e de oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes e fatores de natureza organizacional e contextual (Veiga Simão et al., 2009).

O receio de exposição pública sentido pelos professores pode ser altamente condicionador das suas práticas de trabalho colaborativo. Quando estes profissionais receiam partilhar as suas ideias e conquistas por temerem um julgamento negativo por

parte dos colegas, por recearem ser considerados exibicionistas ou incompetentes quando expõem as suas falhas ou ainda por recearem que os colegas possam tentar “roubar” as suas ideias e lucrar à custa delas, tendem a fechar-se em si próprios, nas suas práticas e na sua sala de aulas, reforçando “os muros do privatismo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.75).

Canha, Lopes e Alarcão (2009) identificam, também, barreiras ao trabalho colaborativo em contextos de formação (envolvendo professores, formadores e investigadores) relacionadas com a perceção muito rígida que os intervenientes têm sobre os papéis que uns e outros devem desempenhar, o que não lhes permite romper com um certo formalismo que se tende a instituir. Este estudo aponta ainda para constrangimentos de ordem temporal e para uma sobrecarga de trabalho por parte dos professores.

Tendo apresentado algumas potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo, podemos, do mesmo modo, analisar as parcerias à luz deste tópico. Passamos, então, a descrever os benefícios mais comumente associados às parcerias educativas, bem como os principais obstáculos detetados ao desenvolvimento desta prática.

2.5. As parcerias educativas em análise

Após termos descrito, no ponto anterior, as potencialidades e constrangimentos atribuídos ao trabalho colaborativo, é importante analisarmos, agora, as parcerias educativas à luz do mesmo tópico. Como procurámos esclarecer no ponto 2.4. do presente trabalho, **colaboração** e **parcerias**, embora podendo ser relacionados entre si, são termos concetualmente diferentes, pelo que a literatura analisa separadamente as potencialidades e constrangimentos de cada um. Tendo analisado já, no ponto 2.4.3, as potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo, debruçemo-nos, agora, sobre as potencialidades indicadas na literatura relativas às parcerias.

2.5.1. Potencialidades do trabalho em parceria

O estabelecimento de parcerias de trabalho apresenta benefícios para todas as partes envolvidas, nomeadamente no que diz respeito ao favorecimento do funcionamento das instituições e ao serviço prestado aos seus utentes (Hands, 2005).

a) para a escola e professores

Do ponto de vista da escola, os benefícios decorrentes da participação em parcerias são a melhoria da sua imagem pública, o acesso ao conhecimento e a

recursos, a possibilidade de desenvolvimento profissional e a melhoria do ambiente de trabalho.

O facto de a escola estabelecer ligações com a comunidade envolvente e desenvolver iniciativas que ganham visibilidade por via dessa ligação, contribui para que a sua imagem, perante os cidadãos da comunidade, seja amplamente divulgada e melhorada. As parcerias são, então, uma forma de publicitar positivamente as instituições de ensino e o trabalho por elas desenvolvido em prol dos alunos e da comunidade (Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2011).

Por outro lado, a colaboração com outras pessoas ou instituições facilita o acesso ao conhecimento e a recursos humanos, económicos, tecnológicos ou materiais que, de outra forma, não estariam ao alcance da escola (Jordan, Orozco, & Averett, 2001). O acesso a estes recursos constitui-se sempre como uma fonte de enriquecimento do trabalho desenvolvido e de melhoria do funcionamento das próprias escolas (Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2011).

As parcerias que as escolas estabelecem com a comunidade mostram ainda produzir impacto nas próprias escolas enquanto organizações e em todos os seus professores e outros funcionários. Desimone, Finn-Stevenson e Henrich (2000) apontam um clima de convivência mais agradável e uma cultura de maior abertura.

Por sua vez, as ligações com instituições como universidades conduzem ao desenvolvimento profissional dos professores e à capacidade de gestão flexível do currículo, através da participação em comunidades investigação colaborativa, que lhes permitem contextualizar a teoria e informar teoricamente as práticas (Jordan, Orozco, & Averett, 2001; Moreira & Barros, 2010).

b) para os alunos

No que diz respeito às vantagens para os alunos, as parcerias favorecem, sobretudo, as suas perspetivas de desenvolvimento pessoal, académico e, futuramente, profissional.

Um dos principais objetivos decorrentes das parcerias que a escola estabelece com as famílias e a comunidade é o apoio social e escolar aos alunos. Através destes programas, poderão ter acesso a bolsas de estudo ou outro tipo de incentivos, serviços de tutoria e orientação, acesso a recursos, contactos e diferentes oportunidades de aprendizagem que lhes permita ter sucesso escolar, prosseguir o seu percurso académico e ingressar no mercado de trabalho (Deslandes, 2006; Sanders, 2006).

Permitem também que os alunos expandam as suas redes de contactos pessoais, académicos e, futuramente, profissionais, aumentando deste modo o seu capital social (Mawhinney, 2002). Ao contactar e interagir com outros membros da

comunidade, os alunos desenvolvem relações que lhes permitem ter acesso a novas informações, aprendizagens, experiências ocupacionais e oportunidades de desenvolver laços de amizade e confiança (Coleman, 1988). Consequentemente, Dryfoos (2002) e Hands (2005) verificam que os alunos que participaram em atividades no âmbito de parcerias com instituições da comunidade têm mais oportunidades de integrar o mercado de trabalho, decorrente das ligações que estabeleceram com essas instituições.

Os alunos são também beneficiados do ponto de vista da sua conduta social, uma vez que este tipo de parcerias produz impacto positivo no seu comportamento, motivação, competências sociais, relação com os professores e colegas, linguagem e autoajuda (Sanders, 1998). Concomitantemente, a investigação documentou casos em que as parcerias entre a escola e a comunidade contribuíram para uma diminuição no número de retenções e de desistências por parte dos alunos (Jordan, Orozco, & Averett, 2001; Trusty, 1999)

Estas parcerias são ainda promotoras de um foco renovado de cidadania e participação cívica por parte dos alunos envolvidos neste tipo de projetos (Hands, 2005). As ligações estabelecidas encorajam os participantes a adotar uma perspetiva de abertura para o exterior e promovem a aquisição de competências, conhecimentos e atitudes indispensáveis à sua participação efetiva enquanto cidadãos numa sociedade democrática (Westheimer & Kahne, 2002).

c) para as famílias

Do ponto de vista das famílias, contam-se como principais benefícios resultantes da participação nestas parcerias uma melhoria no seu relacionamento com a escola e os professores e o apoio social de que são alvo. Diversos estudos apontam para o desenvolvimento, por parte das famílias, de atitudes mais positivas para com a educação e de um melhor entendimento sobre as escolas, como resultado do estabelecimento de relações de maior proximidade com estas instituições (Bauch, 2000; Epstein et al., 1997). A avaliação de programas que visam a aproximação entre a escola e a comunidade local demonstra que as famílias são amplamente beneficiadas na participação neste tipo de ligação, uma vez que recebem diversos apoios sociais e a nível de serviços (Dryfoos, 2000; Sanders, 2008).

d) para a comunidade

Por fim, as vantagens para todas as outras instituições da comunidade dizem respeito a: a) desenvolvimento de novas formas de pensar, de agir, aumento da autoconfiança e renovação da imagem pública da instituição; b) desenvolvimento de

competências de trabalho em parceria; c) criação de empregos decorrentes das necessidades criadas pela implementação das atividades que integram os projetos desenvolvidos; e d) melhoria do serviço prestado aos utentes (Branco, 2002; Pokorná, 2006). Além disso, é comum que, durante a realização de um projeto em parceria, as atividades desenvolvidas ganhem visibilidade na comunidade e atraiam a atenção de novos parceiros interessados em integrarem o projeto existente ou em iniciarem projetos paralelos. Mesmo que esta participação seja apenas pontual, é sempre positivo o facto de se conseguirem novos contactos e se abrirem portas a novas oportunidades (Štefková, Houšková, & Matušík, 2006).

De um modo geral, o estabelecimento de uma parceria contribui para: a construção de uma visão partilhada (entre escola, família e instituições) das necessidades e potencialidades de toda a comunidade local; a focalização em questões de intervenção prioritária; o desenvolvimento de confiança, respeito e entendimento entre parceiros; a construção de uma ampla base de apoio para a mudança; o desenvolvimento de mecanismos de partilha de informação; a partilha de recursos e desenvolvimento em trabalho colaborativo (Molloy et al., 1995).

Torna-se, assim, evidente que as relações de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade se traduzem numa vasta gama de resultados positivos para todas as partes envolvidas. No entanto, a literatura salienta também a necessidade de se ser cauteloso na interpretação de tais resultados (Jordan, Orozco, & Averett, 2001).

Em primeiro lugar, há que ter em conta que ligações de natureza diferente produzem resultados diferentes. Fan e Chen (1999) alertam para o facto de a relação entre a ligação das famílias à escola e o sucesso dos alunos não ser generalizável às diferentes dimensões do envolvimento da família nem às diferentes áreas do saber académico. Do mesmo modo, uma determinada relação de parceria com a escola ou com a comunidade pode resultar numa melhoria evidente a um determinado nível (por exemplo, no comportamento dos alunos), não querendo isso significar que produza melhorias a outros níveis (por exemplo, na sua assiduidade) (Jordan, Orozco, & Averett, 2001). Há também evidências que mostram que diferentes estratégias de envolvimento parental podem produzir diferentes resultados, dependendo da faixa etária em que se encontrem os alunos (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000). Será, então, desejável e necessário que, em estudos relacionados com o estabelecimento de parcerias educativas envolvendo a escola e a comunidade, se clarifique o tipo de parceria em causa e que se apresentem os resultados obtidos em função dessa relação específica.

Apesar de todas os benefícios identificados, os participantes de uma parceria estabelecida entre a escola e a comunidade local poderão também deparar-se com situações que se apresentam como potencialmente inibidoras do seu bom desempenho

enquanto parceiros num projeto comum. Passamos, em seguida, a explicitar e analisar tais situações.

2.5.2. Constrangimentos do trabalho em parceria

Os principais constrangimentos com que se deparam os participantes num projeto em parceria com finalidades educativas prendem-se com questões de comunicação entre os parceiros, de empenho na busca de benefícios para todos, da distância física que separa as suas instalações, de recursos e de tempo para a realização das atividades propostas e de competências de trabalho em equipa.

Um dos obstáculos identificados no trabalho em parceria surge quando não existe, por parte dos participantes, a capacidade de identificar possíveis mais-valias no estabelecimento de ligações com outros parceiros (Sanders, 2008). É fundamental que todos tenham uma visão global dos benefícios que poderão obter pela participação na parceria, de modo a viabilizar o trabalho desenvolvido e a obter bons resultados nas atividades dinamizadas. Parceiros que não se empenham no compromisso de alcançar benefícios mútuos resultantes da relação de parceria tendem a dificultar os esforços levados a cabo pelo grupo para produzir resultados significativos. De igual modo, é muito importante o papel desempenhado pelos elementos da direção das escolas e/ou agrupamentos a este nível (Epstein & Sanders, 2006; Sanders, 2001). Se estes não reconhecerem o valor das parcerias para a melhoria dos serviços prestados aos seus alunos, dificilmente vão apoiar e incentivar os professores e outros funcionários ao estabelecimento deste tipo de relações.

A distância física que separa os parceiros pode, igualmente, constituir-se como um entrave ao trabalho desenvolvido. No caso de as instituições distarem significativamente entre si, coloca-se o problema do transporte necessário às deslocações não apenas dos parceiros, quando estão marcadas sessões de trabalho presencial, como também dos alunos das escolas ou outro público-alvo das instituições, para o desenvolvimento de atividades geradoras de inter-relações com outras escolas ou membros da comunidade. As escolas que se encontram geograficamente afastadas das instituições da comunidade podem encontrar mais dificuldades no estabelecimento de parcerias com essas instituições, nomeadamente no que concerne a atividades que envolvam a deslocação dos alunos a essas instituições. Neste caso, a menos que essas escolas possuam recursos que lhes permitam efetuar o transporte dos alunos, pode tornar-se de todo impossível desenvolver atividades promovidas por esses parceiros (Hands, 2005). Consequentemente, será mais problemático para as escolas localizadas em meios rurais ou suburbanos estabelecerem parcerias com outros membros da comunidade do que as escolas localizadas em centros urbanos. Uma vez que estes

centros possuem uma grande densidade de estabelecimentos ligados ao comércio, serviços sociais e organizações culturais, a possibilidade de escolha, no que se refere ao contacto com outros membros da comunidade, sem necessitar de transporte até às respetivas instituições, é muito mais variada. Contudo, não queremos com isto afirmar que para as escolas situadas em meios rurais ou suburbanos é de todo impossível o estabelecimento de parcerias que envolvam a restante comunidade. Há que ter em conta que este tipo de trabalho deve ser encarado como um modo de organização profissional e que com um pouco de determinação e perseverança por parte dos participantes, as parcerias com outros membros da comunidade são sempre possíveis, desejáveis e benéficas.

Por outro lado, é necessário todos os parceiros possuírem competências de comunicação e de trabalho em equipa que lhes permita desenvolver um trabalho em parceria. Esta necessidade é ainda mais premente no que concerne aos professores e educadores, uma vez que cada vez mais lhe é exigido que organizem e implementem programas e atividades que envolvam as famílias na educação das suas crianças e jovens, de modo a melhorar as suas aprendizagens (Epstein & Sanders, 2006). Assim, autores alertam para a necessidade de as universidades serem capazes de disponibilizar uma oferta formativa que apetreche os professores e educadores de competências que lhes permitam compreender e trabalhar colaborativamente com as famílias dos seus alunos e com as comunidades locais (Epstein et al., 1997; Epstein & Sanders, 2006; Garcia, 2004; Jordan, Orozco, & Averett, 2001). É essencial que estes profissionais sejam capazes de encontrar formas de comunicar e de se relacionar com os outros, de partilhar ideias, resolver problemas e trabalhar colaborativamente enquanto membros de uma equipa que envolva outros professores, pais, e membros da comunidade (Epstein & Sanders, 2006; Lawson, 2003).

Outros obstáculos identificados, relativamente ao trabalho em parceria são: i) a falta de recursos económicos, materiais e humanos, por parte da escola e das instituições da comunidade; ii) a falta de tempo disponível para o desenvolvimento de projetos no seio de uma parceria, resultante de uma sobrecarga de atividades a nível profissional; iii) o fraco envolvimento dos parceiros na conceção e implementação das atividades; iv) a inexistência de um indivíduo ou de um grupo que assuma as funções de coordenação do desenvolvimento, avaliação e manutenção das atividades da parceria; v) o baixo orçamento para o desenvolvimento das atividades planificadas; e vi) a falta de comunicação entre os parceiros (Sanders, 2006; Štefková, Houšková, & Matušík, 2006).

Ao nível específico das relações de parceria entre a escola e a universidade, Machado e Queiroz (2012) alertam ainda para a existência de uma resistência inicial por

parte das escola resultante de: i) falta de hábito de estabelecimento de parcerias com a universidade, gerando-se desconfiança e desconforto devido à sensação de o que as suas práticas estão a ser observadas e criticadas, o que demonstra alguma falta de autoestima relativamente à profissão; ii) falta de conhecimento relativo aos mecanismos de uma abordagem interdisciplinar; iii) falta de reflexão sobre as práticas; iv) crença que uma boa aula depende apenas dos conteúdos lecionados e que o objetivo do desenvolvimento de projetos em parceria é unicamente de tornar a aula mais atrativa e agradável para os alunos.

Apesar de serem vários os constrangimentos identificados ao estabelecimento e manutenção de relações de parceria envolvendo a escola, as famílias e a comunidade, tal não significa que este tipo de trabalho seja de difícil execução ou mesmo impossível de levar a cabo. Cada parceria tem características específicas que a tornam diferente de todas as outras e, uma vez identificados os obstáculos e compreendidas as suas causas, mais eficazmente os professores e restantes parceiros poderão delinear estratégias que lhes permitam ultrapassá-los com sucesso. Cremos que os benefícios decorrentes de uma parceria educativa superam largamente os constrangimentos que a ela se possam atribuir, pelo que esta deverá ser uma prática a valorizar quando se trata da procura de condições que melhorem a aprendizagem de todos os alunos.

2.6. Contributos das parcerias educativas para a educação intercultural

A descontinuidade cultural que se verifica, cada vez mais, entre a escola e as famílias, tem sido indicada como um fator dificultador do sucesso escolar dos alunos. Aponta-se para que o estabelecimento de parcerias envolvendo diferentes atores da comunidade escolar e local possa ser um dos caminhos a seguir na valorização da diversidade e desenvolvimento de competências interculturais de todos os envolvidos (Aguado & Malik, 2006; Rey-von Allmen, 2004; Villas-Boas, 2009).

Vários são os autores que referem que a implementação de uma abordagem intercultural em educação deveria contemplar sempre a colaboração de diferentes agentes educativos (como os alunos, os auxiliares de ação educativa, as famílias e toda a comunidade em geral), através do estabelecimento de comunidades de trabalho (Aguado & Malik, 2006).

O contacto e o trabalho com a população local, com diferentes origens sociais, económicas, culturais e religiosas permite o alargar de horizontes e o incorporar de diferentes experiências de vida. Neste sentido, o desenvolvimento de projetos envolvendo diferentes parceiros educativos, que na sua atividade profissional incluam a prestação de serviços a indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais e culturais, proporciona a professores, alunos e a todos os cidadãos que integrem essas parcerias

oportunidades únicas de alargar as suas perspetivas de vida, de aprendizagem e de trabalho, permitindo-lhes desenvolver uma grande variedade de novas habilidades e competências sociais e interculturais (Scridon & Helm, s.d.). As parcerias educativas oferecem, assim, um contributo bastante positivo para a educação intercultural uma vez que permitem o contacto, o conhecimento, a compreensão e a valorização de outras culturas, proporcionando a professores e alunos a oportunidade de experimentar o real valor da diversidade. Estes poderão, assim, desenvolver competências que lhes permitam lidar com situações de conflito social, contribuindo para a construção de um futuro melhor para todos (Hartley & Huddleston, 2010; Scridon & Helm, s.d.).

Para isso, é fundamental que professores e investigadores adotem o hábito de trabalhar com instituições (como museus, bibliotecas, centros de saúde, etc.) e com indivíduos (como encarregados de educação, outros professores, etc.) da comunidade, uma vez que a perspetiva intercultural diz respeito à vida da instituição de ensino como um todo, assim como às suas relações com as comunidades locais e internacionais. Deste modo, é importante que cada instituição possa refletir sobre como poderá atuar de modo intercultural, e quais os benefícios que daí poderão advir tanto para o presente como para o futuro (Rey-von Allmen, 2004).

Alguns autores constataam que uma parte das famílias pertencentes a minorias culturais e étnicas se depara com grandes dificuldades sociais e económicas para providenciar condições de saúde e de sucesso escolar aos seus filhos, incutir-lhes valores e afastá-los de influências negativas. Neste sentido, é dever da escola proporcionar a estes alunos todas as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral e sucesso escolar. Tal apoio só poderá ser levado a cabo por meio do estabelecimento de parcerias envolvendo a comunidade local, uma vez que há várias instituições que poderão providenciar aos alunos atividades extracurriculares que os ocupem depois das aulas, tutorias, apoio escolar e atividades culturais e desportivas (Bryan & Henry, 2008). Assim, mais uma vez se torna evidente que as parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade têm um papel fundamental na integração de alunos de diferentes proveniências culturais e étnicas e também das suas famílias.

Por outro lado, há muito que escolas e universidades são reconhecidas como desempenhando um papel fundamental na promoção dos valores de uma sociedade. As escolas, instituições comunitárias por excelência, situam-se no coração da vida comunitária, tanto física como socialmente. São um denominador comum na vida não só de crianças como também de adultos e é nelas que a maioria das pessoas tem a sua primeira experiência de viver e trabalhar numa instituição cívica. Já as universidades, igualmente situadas no centro das comunidades, tem uma capacidade similar de fornecer respostas às necessidades da população, uma vez que têm acesso a recursos

humanos, técnicos e científicos. Estas, aliando-se às escolas, formam parcerias estratégicas que, talvez como mais nenhuma, conseguem influenciar o funcionamento da sociedade como um todo (Hartley & Huddleston, 2010).

Procurando aproveitar todo este potencial, alguns projetos têm procurado estabelecer parcerias envolvendo escolas, universidades e comunidade na promoção de valores de democracia e na implementação da educação intercultural.

Um estudo levado a cabo por Angelides, Stylianou e Leigh (2007) no Chipre, procurou compreender de que modo as comunidades de trabalho poderiam contribuir para a melhoria das práticas de educação intercultural de professores em formação inicial. Para isso, desenvolveram um programa colaborativo de investigação-ação, com a duração de cinco meses, envolvendo investigadores e vinte professores em formação inicial, a desenvolverem a sua prática pedagógica com turmas de alunos em idade pré-escolar. Estes professores começaram por participar em sessões de formação sobre educação intercultural (na universidade onde estavam a estudar para obtenção do grau académico), podendo, assim, aprofundar os seus conhecimentos relativos a esta temática. Em seguida, organizaram-se em pequenos grupos para planificar e implementar sessões práticas de educação intercultural com os seus alunos, recebendo orientação regular dos seus supervisores institucionais. Reunindo periodicamente, os 20 professores e respetivos supervisores trabalhavam colaborativamente, discutindo ideias para novas planificações, partilhando recursos e refletindo sobre algumas atividades já implementadas. Por fim, foram recolhidos e analisados os portfólios dos professores, contendo as planificações das suas aulas e as reflexões críticas sobre o trabalho desenvolvido colaborativamente e sobre a influência que este teve no desenvolvimento das suas práticas interculturais. Os resultados do estudo apontam para a importância da criação de espaços de trabalho colaborativo dado que, de acordo com os sujeitos do estudo, estes permitem a interação entre todos, o que torna a aprendizagem mais motivante. Além disso, esses espaços potenciam momentos de diálogo e de reflexão coletiva, numa atitude constante de respeito, solidariedade e valorização da diversidade de ideias, opiniões e modos de trabalhar dos colegas. Por seu turno, estas atitudes contribuem para o desenvolvimento de professores mais sensibilizados para os temas da diversidade e da necessidade de respeito dos direitos humanos. Assim, o trabalho nestas comunidades é considerado potenciador da melhoria das suas práticas interculturais (Angelides et al., 2007) já que, trabalhando colaborativamente, os parceiros são confrontados com a diversidade de pessoas que constituem a parceria, com as suas diferentes experiências de vida, saberes, personalidades e modos de ser, pensar e de trabalhar. A diversidade é, então, reconhecida como enriquecimento pessoal e profissional, na medida em que permite a

todos os participantes desenvolver valores como o respeito e tolerância pelo Outro, a solidariedade e a participação democrática (Molloy et al., 1995).

Um outro projeto mas de carácter internacional, o INTER Network, (<http://internetwork.up.pt/>), desenvolvido entre 2007 e 2010 e financiado pela União Europeia, reuniu 23 instituições parceiras, entre as quais escolas, universidades e centros de investigação europeus. O seu objetivo principal prendia-se com a formação de professores em educação intercultural, procurando estabelecer uma relação direta entre teoria e prática, e tendo como base a colaboração entre diferentes parceiros, fazendo-se valer da diversidade de cada um e do enriquecimento que esta poderia trazer ao projeto. O ensino e a aprendizagem são, então, considerados como processos ativos e colaborativos que ocorrem, inevitavelmente, num contexto social (Buli-Holmberg, 2010). O trabalho desenvolvido no seio deste grupo foi orientado não para se falar sobre educação intercultural mas para sensibilizar os participantes para a riqueza das trocas interculturais. Assim, procurou-se promover a reflexão sobre diversidade cultural e proporcionar oportunidades de colaboração, partilha e construção de ferramentas que pudessem auxiliar a prática dos professores.

As conclusões deste projeto apontam para a importância do estabelecimento de parcerias envolvendo todos os elementos da comunidade educativa (alunos, professores, famílias, funcionários da escola, universidades e toda a comunidade em geral) para o desenvolvimento profissional dos professores e melhoria das suas práticas interculturais e para o desenvolvimento de atividades conjuntas que permitam a superação do racismo, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Outro exemplo de projeto desenvolvido em parceria para a promoção da educação intercultural remete-nos para 2008, o Ano Europeu do Diálogo Intercultural (<http://www.aedi2008.pt>), em que a Comissão Europeia e o Conselho da Europa abraçam um programa intitulado *Intercultural Cities*, decorrente das directrizes apresentadas no *White Paper of Intercultural Dialogue*, publicado no mesmo ano. Visando o desenvolvimento de um modelo de suporte à integração intercultural em diversas comunidades urbanas, através do estabelecimento de parcerias entre as instituições locais e a Comissão Europeia, o relatório deste projeto, divulgado em finais de 2009, alerta-nos para o facto de que:

Cities require policies and projects that ensure the practice of equal rights for all, combat discrimination and racism, and actively promote constructive interaction between individuals and groups from different background, cultures and generations. Unfounded myths and prejudices about minorities need to be

dismantled, an certain existing civic systems and strategies must be challenged if they are to promote equality of access, participation and opportunity. The distinctive essence of an intercultural approach to cities is its focus on the engagement of all citizens; it emphasis collective responsibility and action. (Palmer, 2009, p. 11)

Reconhece-se a necessidade de todos os cidadãos, instituições e organismos locais adotarem uma postura de inovação cívica traduzida numa abordagem proactiva face à diversidade. Neste contexto, ser-se um cidadão ativo implica participar e interagir; questionar e ser questionado por outros; ouvir e ser ouvido; e não recear discordar da opinião dos outros, mas esforçar-se por alcançar entendimentos comuns face a conflitos que vão surgindo, competência esta que só poderá ser desenvolvida por aqueles que estão diretamente envolvidos no dia-a-dia das comunidades (Wood, 2009).

Dentro deste âmbito, o objetivo último dos municípios deverá ser a criação de uma sociedade livre, igualitária e harmoniosa, que fomente a cooperação e a interação produtiva entre grupos. Para isso, há que empreender um trabalho conjunto de práticas tranformativas, visando uma mudança profunda nas culturas cívicas, na esfera pública e nas próprias instituições, o que conduzirá a uma mudança qualitativa nas relações entre autoridades, instituições, indivíduos e grupos (Wood, 2009).

Outros projetos em parceria envolvendo diferentes instituições nacionais e internacionais, um pouco por toda a Europa, têm demonstrado resultados favoráveis na resposta a uma necessidade cada vez mais frequente: a integração de imigrantes dentro do espaço europeu, tal como é indicado no relatório publicado em 2006 pelo Centro Multicultural de Praga “Libraries as Gateways to the Integration of Immigrants in the UE”. Atividades destinadas à integração de grupos minoritários são comumente implementadas em locais com alto índice de população imigrante, onde coexistem indivíduos provenientes de diferentes culturas. A este respeito, as diferentes instituições da comunidade (como bibliotecas, centros culturais, associações recreativas, etc.) poderão desempenhar um importante papel educativo, (proporcionando formações a nível linguístico e cultural) e, simultaneamente, funcionar como locais de convívio e confraternização para toda a comunidade, à medida que os cidadãos vão desfrutando dos seus serviços (Štefková, Houšková, & Matušík, 2006).

O mesmo relatório salienta ainda que muitas destas instituições chegam mesmo a desempenhar o papel normalmente atribuído a associações de apoio ao imigrante, uma vez que incluem no seu plano de atividades diversos procedimentos que têm como objetivo o bem-estar, satisfação pessoal e melhoria das condições de vida destes cidadãos. Contam-se, por exemplo, atividades de divulgação e preservação das suas culturas, obtenção de informação relativa ao seu país de origem e familiares distantes,

serviços de tradução de documentos oficiais, organização de cursos de línguas e de informática, formação para a inclusão no mercado de trabalho, aconselhamento jurídico e social e o apoio psicológico (Multikulturní Centrum Praha, 2006).

Neste âmbito, um estudo realizado por Pihl, em 2012, procurou compreender o modo como as parcerias envolvendo escolas e instituições como bibliotecas podem contribuir para a disseminação da educação intercultural. Para isso, efetuou-se uma análise de artigos publicados em revistas científicas, de estudos empíricos e de revisões de literatura sobre o tema.

A análise efetuada indicou que a utilização de recursos disponibilizados pelas bibliotecas pode confluir para a concretização de alguns objetivos da educação intercultural, nomeadamente o desenvolvimento de estratégias educativas mais inclusivas, o desenvolvimento do gosto pela leitura, a alfabetização de alunos na sua primeira e segunda língua, o seu desenvolvimento plurilingue, a melhoria no seu desempenho relativamente à consulta de obras nas bibliotecas e a possibilidade de implementação da educação intercultural com base em conteúdos diversificados nas áreas das artes, ciências sociais e ciências naturais.

Este estudo vem também alertar para a necessidade de uma mudança institucional e profissional das escolas, no sentido de implicar professores e diretores em mais iniciativas de estabelecimento de parcerias com as bibliotecas, a fim de permitir a todos os alunos igualdade no acesso a recursos como livros, jornais, revistas, música, internet, e outros *media*, contribuindo para a sua formação pessoal e académica.

Por fim, os resultados deste estudo indicam que a investigação sobre as parcerias com bibliotecas e sobre as potencialidades dos recursos que estas oferecem no âmbito da educação intercultural é, ainda, bastante reduzida. É necessário que mais estudos, numa perspetiva educativa, se debrucem sobre as potencialidades do estabelecimento de parcerias não apenas entre escolas e bibliotecas como com outras instituições da comunidade, o que poderá conduzir a um repensar das políticas educativas já que estas parcerias aparentam ser fundamentais para a promoção da educação intercultural, para a formação de professores e para a melhoria da aprendizagem dos alunos em todos os graus de ensino.

Realça-se, deste modo, o potencial das bibliotecas no proporcionar de condições e oportunidades para contactos informais entre os cidadãos imigrantes (através da criação de centros comunitários) e para o desenvolvimento de atividades que visem a sua integração linguística, social e económica. Além de tudo isto, é inegável o papel fulcral deste tipo de instituições no que diz respeito a um dos princípios fundamentais da democracia que é o direito ao acesso igual e gratuito de cada cidadão à informação, à cultura e ao conhecimento. O que torna possível a atuação deste tipo de instituições

relativamente à integração da população imigrante é a ampla rede de contactos que estas vão estabelecendo no decorrer da sua atividade, o que lhes permite concentrar informações e contactos estratégicos e implementar atividades adequadas às necessidades desta franja de população (Günter, 2006).

As relações de parceria que as bibliotecas podem estabelecer com outros parceiros comunitários constituem-se como um contributo válido para uma efetiva integração destes cidadãos recém-chegados, uma vez que proporcionam o estabelecimento de contactos e relações formais ou informais com os residentes dos bairros para onde vieram residir (Günter, 2006). Deste modo, muito mais que o simples acesso a livros, constituem-se, como elementos integrantes da vida social e pessoal de cada cidadão. Autênticas portas abertas para o mundo da informação, a aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento cultural de indivíduos e grupos, estas parcerias apresentam-se como uma resposta fundamental ao combate à discriminação e exclusão social de grupos minoritários (Pokorná, 2006).

Acredita-se, assim, que a valorização da diversidade e a promoção de valores interculturais e de cidadania resultam de uma colaboração de todas as áreas que influenciam a vida dos cidadãos e das sociedades, confluindo numa maior abertura ao diálogo, ao Outro e na construção de um futuro mais rico e sustentável. Torna-se, então, evidente que, trabalhando em parceria, as escolas, as famílias e as instituições da comunidade estão em condições de dirigir esforços para a conceção e implementação de projetos e programas educativos tendo como base os princípios orientadores da educação intercultural.

Síntese

Neste capítulo procurámos explorar o conceito de parceria enquanto ação conjunta de vários atores na busca de um mesmo objetivo, rentabilizando recursos, definindo estratégias e avaliando os resultados obtidos num processo de colaboração entre todos. Analisámos, em seguida, este conceito do ponto de vista educativo e descrevemos processos de constituição de parcerias educativas, assim como potencialidades e constrangimentos deste tipo de trabalho.

Procurámos, ainda, justificar o potencial das parcerias educativas na promoção do sucesso escolar dos alunos, no desenvolvimento das suas competências interculturais, no apoio prestado às famílias e no aperfeiçoamento das competências, atitudes e práticas interculturais de todos os parceiros. Em primeiro lugar, porque a escola, a família e a comunidade se constituem como os três contextos por excelência de desenvolvimento das crianças e formação de futuros cidadãos ativo na vida democrática, educados para a necessidade de respeito pelo Outro, pelos valores

humanos universais e pela valorização da diversidade. Em segundo lugar, porque trabalhando em parceria, os diferentes cidadãos e instituições envolvidas poderão mobilizar e rentabilizar recursos humanos, tecnológicos ou científicos no sentido de dar resposta a necessidades detetadas na sua comunidade, desenvolvendo ações que visem, por exemplo, uma melhoria na educação prestada aos alunos, o apoio a famílias carenciadas ou a integração de cidadãos imigrantes na comunidade. Por fim, porque o trabalho colaborativo que se pode levar a cabo no seio de uma parceria envolvendo escola, família e comunidade poderá contribuir para que todos os parceiros experimentem um desenvolvimento pessoal e profissional mais enriquecedor, tornando-se, eles próprios, mais tolerantes, respeitadores e valorizadores das mais-valias que a diversidade lhes poderá trazer, uma vez que o próprio grupo de parceiros é caracterizado pela diversidade, constituído por indivíduos com diferentes percursos pessoais e profissionais, com diferentes modos de pensar e agir. Assim sensibilizados, mais facilmente colocarão em prática a educação intercultural enquanto abordagem educativa.

No entanto, verificámos que o estabelecimento de parcerias educativas, envolvendo escolas e outras instituições da comunidade, para a promoção da educação intercultural é um tópico pouco estudado na literatura, existindo uma grande escassez de publicações científicas a esse respeito. Assim sendo, acreditamos que o estudo que apresentaremos nos capítulos seguintes desta tese poderá contribuir para a investigação nesta área, na medida em que descreve todo o processo conducente à constituição de uma parceria envolvendo diferentes escolas e comunidade local e a conceção, implementação e avaliação de um projeto em parceria sobre educação intercultural no 1.º CEB. Os resultados deste projeto permitiram-nos tirar conclusões acerca das potencialidades e constrangimentos deste tipo de trabalho em parceria e elaborar orientações para promoção da educação intercultural em iniciativas conjuntas, visando toda a comunidade escolar e alargada.

Capítulo 3. Opções metodológicas da investigação

Introdução

Neste capítulo procuraremos explicitar e fundamentar as opções metodológicas da nossa investigação, começando por descrever o seu faseamento, o enquadramento paradigmático que a orienta e o *design* metodológico adotado, um modelo híbrido que assume simultaneamente características de estudo de caso, de estudo etnográfico e de investigação-ação.

3.1. Faseamento da investigação

Para facilitar a compreensão das opções metodológicas que apresentaremos em seguida, começemos por retomar as questões de investigação que emergiram da nossa reflexão face à problemática apresentada na introdução geral desta tese:

1. Que iniciativas têm sido dinamizadas nas escolas do 1º CEB do distrito de Aveiro no âmbito da educação intercultural?
2. Como se caracterizam essas iniciativas no que se refere a:
 - i) Objetivos
 - ii) Parcerias
 - iii) Tipologia das práticas implementadas
 - iv) Processo de avaliação
3. Que características, passíveis de serem rentabilizadas para a constituição de uma parceria e desenvolvimento de trabalho que vise a implementação da educação intercultural, possui um grupo de agentes educativos no que se refere a:
 - i) Motivações para participarem num projeto em parceria sobre educação intercultural;
 - ii) Experiências anteriores de trabalho em parceria;
 - iii) Representações sobre interculturalidade e educação intercultural;
 - iv) Tipos de práticas interculturais que costumam desenvolver.
4. Qual a influência de um trabalho desenvolvido em parceria no âmbito da educação intercultural:

- i) Nas representações sobre interculturalidade e educação intercultural dos parceiros;
- ii) No tipo de estratégias educativas utilizadas;
- iii) No desenvolvimento da competência intercultural de todos os sujeitos envolvidos;
- iv) Nos papéis desempenhados pelos parceiros;
- v) No tipo de colaboração verificada;
- vi) Nas representações sobre trabalho em parceria dos parceiros;
- vii) Na continuidade que pretendem dar ao trabalho desenvolvido.





De acordo com as questões apresentadas, podem delinear-se os seguintes objetivos investigativos:

1. Identificar e caracterizar práticas dinamizadoras de educação intercultural tendo como atores escolas do 1.º Ciclo e outros parceiros educativos.
2. Constituir uma parceria educativa que vise a implementação da educação intercultural rentabilizando as motivações, os conhecimentos, as competências e experiências anteriores de um grupo de agentes educativos.
3. Descrever a influência de um trabalho desenvolvido em parceria no âmbito da educação intercultural:
 - i) Nas representações, competências e práticas de educação intercultural dos sujeitos;
 - ii) Nas representações, competências e práticas de trabalho em parceria dos parceiros.

Assim, sentimos a necessidade de organizar a nossa investigação em duas fases: num primeiro momento, efetuámos um estudo exploratório no sentido de aferir qual a realidade educativa das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro no que diz respeito à implementação da educação intercultural. Numa segunda fase, com base nos resultados obtidos no estudo exploratório, foi elaborado um plano de intervenção englobando um programa de formação sobre educação intercultural dirigido a esses parceiros e o desenvolvimento de um projeto sobre educação intercultural envolvendo a escola e outras instituições da comunidade. A revisão da literatura decorreu ao longo de toda a investigação, orientando a recolha e a análise dos

dados e sendo reconstruída em função dos mesmos, num processo dialógico permanente. A calendarização, objetivos, procedimento e técnicas de recolha e análise de dados utilizados em ambas as fases encontram-se descritos no Quadro 1.

Fase I – Estudo Exploratório			
Questões de investigação 1 e 2			
Calendarização	Objetivos	Procedimento	Recolha de Dados
Janeiro de 2009 a junho de 2009	<p>Objetivo geral:</p> <p>Sustentar a pertinência do estudo principal e recolher dados capazes de o orientar</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>i) Identificar práticas dinamizadoras de educação intercultural em escolas do 1.º CEB do Distrito de Aveiro;</p> <p>ii) Caracterizar as práticas supra identificadas.</p>	<p>Elaboração de um questionário</p> <p>↓</p> <p>Submissão à DGIDC</p> <p>↓</p> <p>Autorização das escolas</p> <p>↓</p> <p>Aplicação e recolha de dados</p> <p>↓</p> <p>Tratamento e análise dos dados recolhidos</p> <p>↓</p> <p>Reflexão sobre os resultados obtidos</p>	Inquérito por questionário aos professores que trabalham nas escolas do 1.º CEB do concelho de Aveiro
Fase II – Um projeto em parceria sobre educação intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico			
Questões de investigação 3 e 4			
Calendarização	Objetivos	Procedimento	Recolha de Dados
Setembro de 2009 a setembro de 2011	<p>Objetivo geral:</p> <p>Constituir uma parceria com vista ao desenvolvimento de competências no domínio da educação intercultural.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>i) Constituir uma parceria envolvendo escolas do</p>	<p>Contacto com diferentes escolas e outras instituições da comunidade com vista à sua participação no projeto</p> <p>↓</p>	<p>Inquérito inicial (entrevista) aos parceiros da rede para obtenção de dados relativos a:</p> <p>i) conceções iniciais dos parceiros sobre educação intercultural e trabalho em parceria; ii) práticas de educação intercultural e de trabalho em parceria anteriores à participação no projeto; iii) motivações para participar no projeto.</p>

	1.º CEB e outros agentes educativos da comunidade)	Constituição de um grupo de parceiros educativos	<p><i>Focus group</i> com o grupo de parceiros para obtenção de dados relativos a: i) dinâmica do trabalho desenvolvido em parceria; ii) decorrer das atividades desenvolvidas; iii) impacto do projeto junto do público-alvo e de todos os participantes</p> <p>Áudiogravação das sessões de trabalho presencial.</p> <p>Inquérito por entrevista final aos parceiros da rede para obtenção de dados relativos a: i) representações dos parceiros sobre educação intercultural e trabalho em parceria após a participação no projeto; (ii) impacto do projeto nos parceiros, em outros participantes e no seu público-alvo; iii) dinâmicas do trabalho em parceria; vi) perspetivas de trabalho futuro dos parceiros.</p>
	ii) Desenvolver um projeto em parceria sobre educação intercultural;	 Recolha, tratamento e análise de dados	
	iii) Descrever o impacto de um trabalho em parceria sobre educação intercultural nas representações, práticas e competências dos sujeitos envolvidos.	 Acompanhamento da conceção e implementação de um projeto em parceria sobre educação intercultural	
		 Recolha, tratamento e análise de dados  Reflexão sobre os resultados obtidos	

Quadro 1. Descrição das fases da investigação

Na Fase I – Estudo Exploratório, pretendemos identificar e caracterizar as práticas de educação intercultural desenvolvidas por professores a lecionar em escolas do 1.º CEB do concelho de Aveiro (incluindo professores titulares de turma, professores de educação especial e apoios educativos e técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Para isso, construímos um inquérito por questionário que distribuímos pelos seis agrupamentos de escolas do concelho. Os dados recolhidos foram tratados e analisados estatisticamente, permitindo-nos, então, dar resposta às questões de investigação 1 e 1.1.

Na fase II – Um projeto em parceria sobre educação intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi nossa pretensão constituir uma parceria envolvendo escolas do 1.º CEB e diferentes instituições da comunidade a fim de desenvolver um projeto sobre educação intercultural. Este projeto decorreu ao longo de um ano letivo e envolveu várias sessões de trabalho entre os parceiros (representantes das diferentes instituições participantes). Os dados foram recolhidos em diferentes momentos: i) uma entrevista

inicial a cada um destes parceiros, antes de se dar início à concepção do projeto de intervenção, de modo a identificar as suas representações sobre educação intercultural e trabalho em parceria, bem como as suas motivações para participar neste estudo; ii) um *focus group* durante o decorrer do projeto de modo a caracterizar as dinâmicas de trabalho em parceria, o decorrer das atividades desenvolvidas e o impacto das mesmas junto de todos os participantes; iii) a áudio gravação das sessões de trabalho entre parceiros, de modo a descrever as dinâmicas de trabalho em parceria; e iv) uma entrevista final a cada um dos parceiros, pretendendo conhecer as suas representações sobre educação intercultural e parcerias educativas posteriores à participação no estudo, o impacto do projeto em todos os participantes, as dinâmicas de trabalho em parceria e as perspetivas de trabalho futuro dos parceiros. Finalizado este estudo, pudemos refletir e elaborar conclusões relativas à formulação de diretrizes sobre planos de intervenção continuados, em parceria, no sentido da promoção de uma educação intercultural.

3.2. Sobre a recolha de dados: algumas considerações éticas

Tendo em conta que todo o processo investigativo deve ter em comum o respeito por certos princípios éticos, tais como a sinceridade na descrição dos procedimentos adotados e na apresentação dos dados recolhidos e a necessidade de construir uma relação baseada na confiança entre o investigador e os sujeitos participantes no estudo (Amado, 2013), torna-se fundamental que os ganhos que possam resultar da investigação não se sobreponham aos eventuais riscos a que possam ser expostos os sujeitos participantes (Bogdan & Biklen, 1994; Christians, 2008; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Neste sentido, foram adotados os seguintes procedimentos durante todos os momentos de recolha de dados levados a cabo no âmbito desta investigação e descritos no corpo desta tese:

- Antes de preencherem o questionário no âmbito do estudo exploratório e antes de responderem às entrevistas no âmbito do estudo principal, os participantes foram devidamente informados pela investigadora acerca dos objetivos investigativos, procedimentos metodológicos e modos de divulgação do estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005; Amado, 2013), respeitando-se a liberdade de cada um de aceitar participar no mesmo, podendo ainda optar por terminar a sua participação em qualquer momento do processo (Almeida & Freire, 2008);

- Foram obtidas todas as autorizações necessárias à participação dos sujeitos no estudo e à aplicação dos instrumentos de recolha de dados, por parte dos mesmos e das entidades competentes;
- A identidade dos participantes no estudo (grupo de parceiros) bem como a de outros envolvidos (funcionários das escolas, alunos e encarregados de educação) foi salvaguardada em todas as fases do processo. Os dados foram recolhidos sempre sob anonimato e foram apenas utilizados em atividades de disseminação do estudo, tais como comunicações em conferências nacionais ou internacionais, artigos científicos e na presente tese (Christians, 2008; Amado, 2013);
- A recolha de registos fotográficos e videográficos dos alunos participantes nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto foi devidamente autorizada pelos seus encarregados de educação;
- As transcrições das gravações áudio referentes às sessões de trabalho presencial não serão apresentadas na sua íntegra. Apresentaremos apenas os segmentos que considerámos significativos para se proceder à sua análise de conteúdo, de acordo com os objetivos estabelecidos para esta investigação.

3.3. Sobre a investigação qualitativa

O estudo que apresentaremos ao longo desta tese, situando-se no campo da investigação educativa, propício à convergência de múltiplas perspetivas paradigmáticas (Bidarra, 1996), aspira a orientar-se por um paradigma fenomenológico-interpretativo focando-se, a um nível epistemológico, na compreensão e interpretação do modo como os sujeitos vivenciam e interpretam a sua realidade social numa tentativa compreender a complexidade dos fenómenos vividos a partir do ponto de vista dos mesmos (Amado, 2013). Neste sentido, apresenta características predominantemente qualitativas, privilegiando a “compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 2006, p. 16). Salienta-se, nesta perspetiva, a recolha dos dados em função da relação profunda com os indivíduos nos seus contextos ecológicos naturais. No caso do nosso estudo, o ambiente de recolha de dados são as escolas do 1.º CEB e as diferentes instituições e espaços comunitários nos quais foi desenvolvido e implementado o nosso projeto de intervenção. Do mesmo modo, a vertente descritiva da investigação adota total protagonismo, assumindo os significados um papel fundamental. Além disso, privilegiam-se os processos em relação aos produtos e procede-se à análise dos dados recolhidos de forma indutiva.

Uma investigação qualitativa debruça-se sobre o estudo de intenções e significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos sujeitos intervenientes no processo (Amado, 2013; Denzin & Lincoln, 2003). Esta

posição, também identificada como sócioconstrutivista (Amado, 2013, p. 67), coloca a ênfase na “natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o investigador e o seu objeto de estudo, e os constrangimentos situacionais que modelam à investigação” (Denzin & Lincoln, 2003, p. 13). Admite-se que o conhecimento é coconstruído num processo colaborativo, colocando-se a ênfase no papel do investigador e no processo de investigação para a compreensão da realidade (Alarcão, 2003; Guba & Lincoln, 1994). É este o tipo de investigação mais indicado quando se pretende estudar de uma forma aprofundada, opiniões, atitudes, motivações e padrões de comportamento sem grandes preocupações de quantificação (Coutinho, 2005). Assim, a nossa investigação procura compreender o modo como a experiência social é criada e como lhe é conferido um sentido, não se pretendendo confirmar nenhuma hipótese, mas sim analisar os fenómenos, os contextos em que ocorrem e as intenções dos sujeitos. Por outras palavras, o que é central nesta investigação é a compreensão das intenções e das representações que os sujeitos “colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2013, p. 68).

Por outro lado, na linha de um paradigma sóciocrítico, reconhece-se que a sociedade contemporânea é marcada pela desigualdade social e que cabe à escola encetar uma mudança rumo à justiça social e à paz entre povos e nações, acentuando assim a função da Educação na definição da realidade social (Moreira, 2005; Boavida & Amado, 2008). Salienta-se que a investigação em Educação deve visar a emancipação dos educadores, fornecendo-lhes instrumentos que lhes permitam refletir criticamente sobre as suas práticas, funcionando o mais possível como uma investigação-ação colaborativa (Boavida & Amado, 2008). A importância do poder na sociedade e a função da escola na definição da realidade social são fundamentais. Defende-se que educadores e investigadores no campo da Educação estejam conscientes das lutas de poder na sociedade e enfatiza-se a importância de se participar nessa luta em nome da justiça social e da paz entre povos e nações (Amado, 2013). Acentua-se, assim, uma ideia de complementaridade, referida nas palavras de Boavida & Amado (2008, p. 227) como uma “necessidade de um diálogo de paradigmas, prevalecendo um ou outro conforme a temática em causa, os aspetos específicos que dela se queiram estudar e os interesses humanos que estiverem em jogo”.

3.4. Uma hibridez metodológica

Numa tentativa de delimitar metodologicamente a nossa investigação, apercebemo-nos de que as suas especificidades facilmente ultrapassavam as fronteiras de um único método investigativo. Esta constatação conduziu-nos a uma situação de

“hibridez metodológica”, isto é à elaboração um *design* metodológico resultante de uma interseção de diferentes métodos, uma vez que encontramos, nela, características de estudo de caso, de estudo etnográfico e de investigação-ação. Embora esta dificuldade de delimitação metodológica possa parecer, à partida, pouco usual, é relativamente comum, na investigação em ciências sociais, que o alcançar de consensos relativos a definições, princípios e ao próprio valor da investigação qualitativa seja considerado desnecessário, indesejável e mesmo impossível (Lazaraton, 1995). A ambiguidade na delimitação dos métodos utilizados em investigação qualitativa é uma característica presente em muitos estudos publicados em revistas científicas, nomeadamente em áreas das Ciências Sociais como o ensino e aprendizagem de línguas (Benson, Chik, Gao, Huang, & Wang, 2009). Além disso, a mescla de diferentes métodos investigativos é considerada uma estratégia plausível e mesmo inovadora na orientação da investigação qualitativa, ao contrário do que sucede quando se tenta forçar uma categorização estanque de métodos de investigação (Shohamy, 2004).

Apesar dos diferentes métodos investigativos abordados - estudo de caso, estudo etnográfico e investigação-ação - possuírem características específicas, (como apresentaremos nos pontos seguintes deste capítulo) as suas fronteiras não são totalmente impermeáveis, sendo possível encontrar pontos de contacto entre eles, como procuraremos, também, explicitar mais à frente.

3.4.1. Sobre o estudo de caso

Consideramos que são evidentes, na nossa investigação, as características de estudo de caso, uma vez que se trata de uma estratégia de pesquisa abrangente, que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real (Yin, 2005). Este tipo de investigação, cada vez mais utilizado em educação, tem por norma um foco específico, como é o caso de uma escola, uma instituição ou alguns aspetos pontuais dessa instituição. Assim, o objetivo pode ser o estudo de um espaço (como uma sala de aulas), um grupo de pessoas (como os professores de um determinado departamento curricular ou um grupo de agentes educativos) ou ainda algumas atividades da escola (como é o caso das planificações curriculares ou o desenvolvimento de projetos). É igualmente comum encontrar-se como foco destes estudos uma combinação destes vários aspetos (Bogdan & Biklen, 2006).

Um estudo de caso permite-nos analisar uma determinada situação particular com o objetivo de a compreender, o que implica um exame sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interativo (Bogdan & Biklen, 2006). A maioria dos casos que têm interesse para a área da educação e envolvem pessoas e programas interessam tanto pelo que têm de único como pelo que têm de comum. O objetivo

principal do estudo de caso não é a compreensão de outros casos mas sim de um caso concreto (Stake, 2007). Esta metodologia assenta, portanto, numa representatividade social e teórica com base em critérios de compreensão e de pertinência e não numa representatividade estatística (Amado, 2013), sendo o objetivo do investigador expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências (Yin, 2001).

Em relação à investigação que aqui apresentamos, consideramos que o caso em estudo compreende o grupo de parceiros que conceberam, implementaram e avaliaram um projeto em parceria sobre educação intercultural. Ao efetuarmos a análise das evolução das representações sobre interculturalidade dos parceiros, das dinâmicas de trabalho em parceria, bem como do impacte do trabalho desenvolvido por estes no âmbito do referido projeto, pretendíamos obter uma visão aprofundada do modo como este grupo específico se posiciona em relação a estas questões e de como as integra nas suas crenças e práticas profissionais.

Seguindo a linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1994), enquadrámos o nosso estudo de caso na categoria de um “estudo de caso de observação”, uma vez que se trata da observação participante de um determinado grupo de pessoas e de uma determinada atividade levada a cabo por elas, neste caso, o desenrolar de um projeto. Consideramos tratar-se de observação participante, uma vez que a investigadora não se limitava a observar as sessões de trabalho entre os parceiros e com os alunos, como tomava parte ativa em todas elas, auxiliando na implementação das atividades e gerindo as reuniões entre os parceiros. Este tipo de observação permitiu-nos reunir dados para analisar não só o decorrer das atividades implementadas como também as próprias dinâmicas do grupo de parceiros, proporcionando, assim, a interação do observador com os observados (Amado, 2013).

Por outro lado, de acordo com a categorização de Stake (2007), consideramos tratar-se de um “estudo de caso instrumental”, na medida em que nos deparamos com “uma necessidade de compreensão global” de um determinado problema e sentimos que podemos alcançar um conhecimento mais profundo sobre uma situação particular se nos dedicarmos a estudá-la (idem, p. 19).

Devido ao seu carácter holístico, num estudo de caso existe a necessidade de recolher “várias fontes de evidências” (Yin, 2001, p. 33), pelo que é exigido ao investigador que recorra a diferentes métodos de recolha de dados. No caso do nosso estudo, vários foram os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como as técnicas para os obter.

As sessões de trabalho entre parceiros, em que receberam formação sobre educação intercultural (devidamente acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) e nas quais foram elaborados dois guiões de projeto, foram

registadas em formato áudio; as sessões de implementação de atividades e os trabalhos produzidos pelos alunos foram registados em fotografia e vídeo; realizámos também uma entrevista semiestruturada individual a cada um dos parceiros do grupo (antes de estes iniciarem a sua participação no projeto), um *focus group* com os parceiros e novamente uma entrevista individual aos parceiros (após a conclusão do projeto).

3.4.2. Sobre o estudo etnográfico

Consideramos que a nossa investigação apresenta, igualmente, características de um estudo etnográfico, na medida em que este tipo de investigação tem como propósito descrever e analisar as práticas e as crenças de uma cultura ou comunidade, de modo a permitir a sua interpretação e compreensão (Freebody, 2003). Pretende-se, como afirma Coutinho (2005), que o investigador estude um determinado grupo, durante um período prolongado de tempo, recolhendo dados através de observações e do seu registo pormenorizado. Neste sentido, reconhece-se que o que acontece nos espaços de educação informal e formal é passível de ser objeto de pesquisas etnográficas (Wilcox, 1993).

No caso da nossa investigação, estudámos, durante um ano letivo, o grupo de indivíduos que fez parte da parceria constituída, desde o momento em que foram contactados até ao momento de conclusão do projeto de intervenção. Neste âmbito, começámos por contactá-los nos seus locais de trabalho, procurando conhecer os seus contextos profissionais e as atividades por eles desenvolvidas, as suas motivações e expectativas para participar no projeto que lhes era proposto. Acompanhámos, também, o desenvolvimento de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de intervenção, coordenando e registando as reuniões presenciais, participando na preparação das atividades (preparação de espaços e recursos) e acompanhando momentos diversos da sua atividade profissional (como momentos em que assistimos a aulas, a reuniões, comemorações, visitas que efetuámos às instalações da instituição onde trabalham, momentos em que conhecemos os seus alunos e utentes, etc.).

A ênfase da investigação etnográfica é colocada nos processos e não nos produtos, privilegiando a análise dos fenómenos, das suas características e modo como ocorrem. Para isso, privilegiam-se técnicas de recolha de dados como a observação, a entrevista e a análise documental (André, 1998).

Utilizando a observação participante, participámos na vida quotidiana dos investigados, preocupando-nos em observar o que se passava, escutar o que se dizia, esclarecer dúvidas e obter a opinião e a interpretação dos sujeitos acerca das coisas e das ações (Amado, 2013). Recorrendo a entrevistas e à análise de documentos, procurámos conhecer as representações do participantes no grupo acerca das

temáticas a trabalhar no projeto, as suas descrições de atividades realizadas em outras situações, as suas ideias e sugestões de atividades a desenvolver, a avaliação que faziam do trabalho desenvolvido e das dinâmicas da parceria, etc. Assim, as representações sociais foram por nós utilizadas enquanto estratégia metodológica de compreensão aprofundada de um fenómeno social, isto é, a recolha de dados relativa às representações sociais dos sujeitos sobre determinadas temáticas (educação intercultural e trabalho em parceria) permitiu-nos construir um conhecimento aprofundado sobre as suas crenças, pensamentos ou ideias sobre as mesmas e do modo como estas influenciam as suas atitudes, comportamentos e práticas profissionais (Castellotti & Moore, 2002).

As representações sociais foram definidas por Moscovici (1978) como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Posteriormente Jodelet (1989) entede-as como uma forma de conhecimento, socialmente criado, contribuindo para a construção de uma realidade que é comum a um grupo social (Jodelet, 1989).

Podem ser descritas como as ideias, imagens, perceções e conceções que os atores sociais possuem sobre a realidade (Minayo, 1992). Moscovici refere ainda que “they are the equivalent in our society of the myths and belief systems in traditional societies” (Moscovici, 1978, p.181). São, portanto, consideradas fundamentais para compreender a dinâmica das interações sociais e podem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais (Minayo, 1992). Assim, não estão relacionadas com o modo como os indivíduos respondem a estímulos no seu ambiente social (Farr, 1995), mas com o modo como os grupos sociais constroem e organizam o significado desses estímulos. Tal significado, construído na relação com outros grupos, irá determinar as respostas individuais a esses estímulos (Vala, 2000). Nesta perspetiva, as representações sociais, também referidas como teorias do senso comum (Moscovici, 1998), são transmitidas através de tradições, da educação e dos *media* (Jodelet, 1989).

Optámos, então, por efetuar a análise das representações sociais dos parceiros como um meio para alcançar o conhecimento que detêm sobre um determinado assunto, para conhecer as suas opiniões, crenças e atitudes, numa tentativa de “understand and explain the nature of the social bonds between individuals, the social practices they engage in, and relationships within and between groups” (Bonardi & Roussiau 1999, p. 25). Ao aceder às representações sociais dos parceiros, pretendíamos compreender quais os seus conhecimentos implícitos ou explícitos sobre educação intercultural e parcerias educativas. Este conhecimento era para nós muito importante, uma vez que essas representações podem influenciar as suas práticas e a

transmissão de valores sociais, económicos, ideológicos e emocionais aos seus alunos (Castellotti & Moore, 2002). Assim, ao tomar consciência das suas representações sobre estes temas, seria mais fácil para os parceiros repensar e melhorar as suas práticas interculturais e de trabalho em parceria (Van den Berg, 2002).

Estando cientes que a pesquisa em representações sociais pode abarcar uma multiplicidade de procedimentos metodológicos possíveis (Abric, 1994; Moscovici, 1998), as técnicas de recolha de dados que convocamos nesta tese, para aceder às representações sociais dos parceiros são: a observação, que nos permitirá compreender a gênese e a estrutura das representações sociais *in situ* (Spink, 1995); a entrevista, dando voz ao entrevistado e evitando impor as preconcepções do investigador (Souza Filho, 1995); e o *focus group*, promovendo a troca de ideias sobre determinado tema, num período limitado de tempo (Kitzinger, 1995). O uso destas técnicas permite-nos, então, aceder à opinião, crenças, valores e atitudes do grupo de indivíduos que integraram o estudo, tendo sempre em conta que os dados recolhidos estarão sempre circunscritos a um momento histórico e a um contexto cultural específico (Cabecinhas, 2009; Reis & Bellini, 2011). De igual modo, não podemos ignorar o carácter subjetivo inerente à ação do investigador, uma vez que é o seu olhar que constrói o seu objeto de pesquisa e lhe atribui significado, pelo que todas as interpretações exigem uma modalização necessária que lhes retire o carácter de verdade absoluta e generalizável.

Procurámos, ainda, conhecer as normas, os contextos e a realidade social, económica e educativa daquela comunidade. Assim, passámos o máximo de tempo possível nos contextos de ação deste grupo, observando, registando e descrevendo o seu dia-a-dia profissional e tornando-nos quase “part of the furniture” (Denscombe, 1998, p. 47).

É igualmente importante, numa investigação etnográfica, adotar um plano de trabalho flexível que permita ao investigador ir adaptando as suas técnicas de recolha de dados, orientar os estudos ou contactar novos sujeitos ao longo da pesquisa de acordo com o desenrolar dos acontecimentos (André, 1998). Esse carácter de flexibilidade pode ser encontrado na nossa investigação (como iremos descrever mais à frente), na medida em que o projeto a desenvolver partiu de uma proposta em aberto, disponível para a discussão e negociação entre todos os parceiros, podendo ser reorientada de acordo com a avaliação que os parceiros iam fazendo do decorrer das atividades. Além disso, o próprio grupo de parceiros não pretendia ser um grupo restrito e fechado mas sim aberto e dinâmico, procurando sempre novos elementos, de acordo com as necessidades do trabalho a desenvolver.

3.4.3. Sobre a investigação-ação

Por último, não podemos ignorar as características de investigação-ação presentes na nossa investigação. De acordo com alguns autores, a investigação-ação pode definir-se como um estudo ou um processo de intervenção numa determinada situação social que tem como objetivo a introdução de uma melhoria na qualidade de ação dentro da mesma (Elliot, 1993; Lomax, 1990). É uma investigação “orientada-para-a-solução” (Johnson, 1993, p. 86), caracterizada por ciclos de identificação de problemas, recolha de dados, reflexão, análise e redefinição do problema em função dos dados obtidos (Johnson, 1993). Assim, considera-se que a reflexão sobre a ação produz um aumento de conhecimento do investigador, relativamente à situação e contexto investigado (Amado, 2013).

Os objetivos da investigação-ação apontam para a produção de conhecimento (objetivos da investigação), introdução de mudanças (objetivos de inovação) e de formação de competências nos participantes (objetivos de formação), envolvendo investigadores e a sociedade em estudo num processo coletivo de grande complexidade (Esteves, 1986).

Algumas das características principais desta abordagem, descritas por Cohen e Manion (1994), encontram-se presentes na nossa investigação: é situacional, na medida em que se desenvolve num contexto específico, isto é, numa comunidade do distrito de Aveiro envolvendo duas escolas do 1.º CEB e diversas instituições da comunidade local (associação cultural, associação de imigrantes, CERCI, Biblioteca e Câmara Municipal); é colaborativa, uma vez que se gera uma dinâmica de trabalho em parceria entre os diferentes parceiros do grupo; é participatória, pois são os próprios membros da parceria que participam, direta ou indiretamente, na implementação da investigação, desenvolvendo o projeto sobre educação intercultural; é autoavaliativa, porque as modificações ao plano de trabalhos são permanentemente avaliadas, de acordo com o decorrer das atividades e dinâmicas de trabalho em grupo, visando sempre o desenvolvimento de competências nos alunos e a melhoria das práticas de todos os participantes.

Assim, podemos dizer que este tipo de investigação colaborativa proporciona um envolvimento entre a investigadora (que contribui com o seu conhecimento de especialista), os professores das escolas participantes e os representantes das instituições envolvidas (com os seus conhecimentos dos contextos e das práticas) num projeto comum, que beneficia a escola, as instituições participantes e toda a comunidade envolvente conduzindo ao desenvolvimento profissional de todos os parceiros (Ibiapina, 2008). Constitui-se, deste modo, uma comunidade com valor “para investigadores e praticantes, para a teoria e para a prática” (Connelly & Clandinin,

1995), p. 19). Enquanto investigadores não nos limitamos, portanto, a estudar e a tentar compreender as práticas dos parceiros do grupo, mas tomamos parte ativa no impulsionar do seu desenvolvimento, assumindo um papel de dinamização da formação e acompanhamento do desenvolvimento do projeto de intervenção, ou seja, assumimos a função de promoção da investigação-ação no grupo.

Síntese

Neste capítulo apresentámos o enquadramento paradigmático e metodológico da nossa investigação. Esta apresenta um carácter predominantemente qualitativo, enquadrado por um paradigma fenomenológico-interpretativo, e encontra-se no cruzamento de três abordagens metodológicas – estudo de caso, estudo etnográfico e investigação-ação – que, apesar de distintas, nos permitem encontrar pontos comuns entre elas, como a procura da compreensão dos comportamentos e ações dos sujeitos da investigação (neste caso, os participantes na parceria educativa), a recolha dos dados efetuada no contexto natural dos sujeitos (nas instituições da comunidade onde é desenvolvido o projeto) e a valorização dos processos em relação aos produtos (privilegiando-se a observação, o registo, a descrição e a análise indutiva dos dados).

Na figura 10 destacamos, em jeito de síntese, as características da nossa investigação que refletem tal hibridez metodológica.

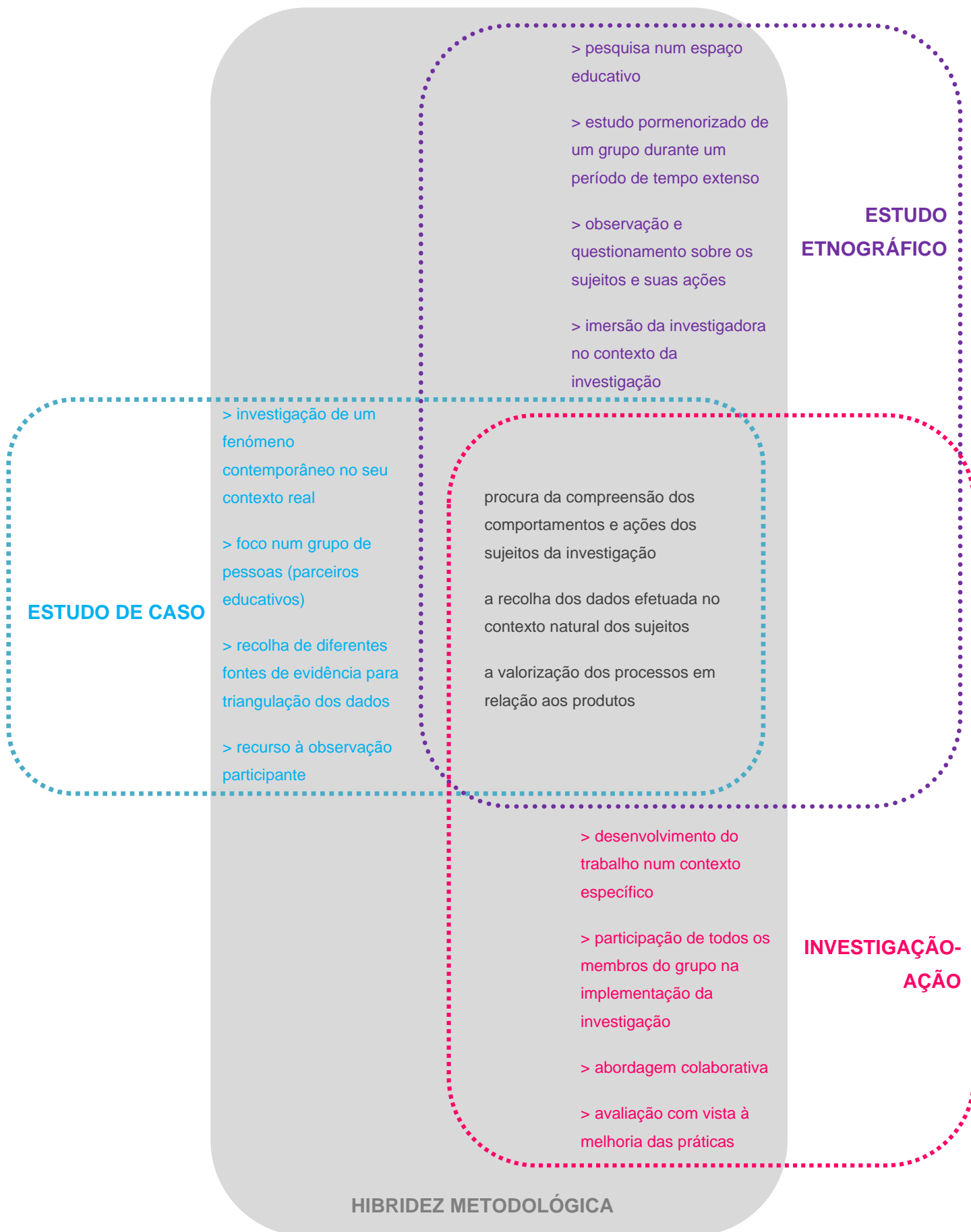


Figura 10. Características que refletem a hibridez metodológica da investigação

Capítulo 4. Estudo exploratório

Introdução

Neste capítulo descrevemos o estudo exploratório que constitui a primeira fase do trabalho empírico da presente investigação. O objetivo deste estudo era recolher e analisar dados relativos às práticas interculturais e de trabalho em parceria dos professores a lecionar nas escolas do 1.º CEB do distrito de Aveiro. Essa recolha de dados foi realizada por meio de um inquérito por questionário. Procedemos, em seguida, à apresentação e discussão dos respetivos resultados, procurando orientações relativas a práticas de parceria e de educação intercultural dos inquiridos para a preparação da fase seguinte desta investigação: a constituição de uma parceria para a elaboração de um projeto sobre educação intercultural, fase esta que se encontra descrita no capítulo seguinte do presente trabalho.

4.1. Contextualização do estudo

Com a finalidade de conhecer a realidade educativa das escolas do 1.º CEB do distrito de Aveiro no que concerne a práticas de educação intercultural e de trabalho em parceria efetuámos, durante o ano letivo de 2008/2009, um estudo exploratório que incidiu sobre todos os docentes que exercem a sua atividade profissional neste nível de ensino: professores titulares de turma, professores dos apoios educativos/ educação especial e técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular. Por uma questão de acessibilidade geográfica, optámos por circunscrever o nosso estudo ao concelho de Aveiro, do qual faziam parte (à data de realização do mesmo) seis Agrupamentos de Escolas: Aveiro, Aradas, São Bernardo, Oliveirinha, Cacia e Esgueira.

Pretendíamos, com este estudo exploratório, recolher dados que nos permitissem, numa segunda fase, conhecer as práticas de trabalho em parceria dos inquiridos e saber se alguns deles estariam disponíveis para integrar uma parceria com a finalidade de desenvolver trabalho sobre educação intercultural ou se conheceriam outros agentes educativos, com quem tivessem já trabalhado, que pudessem estar interessados em participar nessa parceria. Pretendíamos, também, fazer um levantamento de práticas interculturais dos inquiridos, que pudessem servir de suporte na conceção de um projeto de intervenção em parceria no 1.º CEB.

4.2. Instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário

No sentido de procedermos à recolha de dados referentes a este estudo exploratório, optámos pela elaboração de um inquérito por questionário de cariz exploratório (Pardal & Lopes, 2001), com o intuito de sustentar a pertinência do estudo principal e de recolher indicadores que nos permitissem orientá-lo.

A opção por este instrumento de recolha de dados prendeu-se com a finalidade deste estudo, ou seja, colocar uma série de perguntas a um grupo de inquiridos “relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188).

Com este instrumento (Anexo 1 – documento 1.1) pretendia-se responder aos objetivos constantes no Quadro 2:

Objetivos	Questões
1. Caracterizar os inquiridos no que concerne à sua área de atividade profissional.	Questão I.1
2. Identificar as práticas interculturais de professores das escolas do 1.º CEB dos Agrupamentos do concelho de Aveiro.	Questão II.1
3. Caracterizar essas práticas no que concerne os seus objetivos, agentes/participantes, tipologia e processos de avaliação.	Questões II.1.1 e II.1.2
4. Conhecer a opinião dos professores no que diz respeito à implementação de práticas interculturais no 1.º CEB.	Questão II.2 e II.2.1

Quadro 2. Objetivos do inquérito por questionário aplicado aos professores que lecionam em escolas do 1.º CEB do concelho de Aveiro e respetivas questões

O questionário foi submetido a um processo de validação interna e a um pré-teste (Pardal & Correia, 1995). Para se efetuar a sua validação interna, procedeu-se à sua discussão entre pares (alunos a frequentar o programa Doutoral em Didática e Formação da Universidade de Aveiro), com as supervisoras científicas e em sessão pública, de apresentação e defesa de projeto de doutoramento. Em relação ao pré-teste, este foi efetuado recorrendo a 10 professores titulares de turmas do 1.º CEB e técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1.º CEB, que lecionavam em escolas não pertencentes ao concelho de Aveiro. Todas as sugestões resultantes do processo de validação foram tidas em conta para a elaboração da versão final deste instrumento.

Foi efetuado um pedido de validação do questionário à DGIDC (Anexo 1 – documento 1.2) e solicitada a autorização de aplicação do mesmo aos docentes das

escolas referidas, autorização esta que nos foi concedida (Anexo 1 – documento 1.3). Em seguida, efetuou-se o contacto via *email* com as direções dos seis agrupamentos, solicitando permissão para a aplicação do questionário aos docentes (Anexo 1 – documento 1.4), autorizações estas que foram igualmente concedidas. Assim, nos seis agrupamentos de escolas, foi distribuído em mão, aos docentes, um total de 228 questionários. Todos os dados recolhidos foram tratados com recurso aos programas SPSS, Microsoft Word e Excel.

4.3. Apresentação e discussão dos resultados

O primeiro resultado que pretendemos analisar e discutir é o número de questionários que se constituiu como a amostra deste estudo exploratório: num total de 228 questionários entregues, 114 (50%) foram preenchidos e recolhidos. A baixa taxa de respostas evidencia bem algumas das limitações do instrumento de recolha de dados relatadas na literatura da especialidade, como, por exemplo, uma pequena percentagem de questionários completamente preenchidos e um baixo índice de devolução (Almeida, 1994). Esta baixa taxa de colaboração por parte dos inquiridos poderá, por seu lado, prender-se com alguns aspetos formais inerentes ao instrumento por nós elaborado. Por exemplo, as perguntas poderão não estar claramente formuladas e dificultar a compreensão do inquirido relativamente às mesmas ou os inquiridos poderão sentir falta de tempo/motivação para preencher questionários com várias questões de resposta aberta, como era o caso do que lhes apresentámos.

Com a primeira questão do inquérito pretendíamos caracterizar os docentes inquiridos relativamente à sua área de atividade profissional. Dos 114 questionários recebidos, 57% eram professores titulares de turma, 40% professores a lecionar nas AEC e 3% professores a lecionar nos apoios educativos/educação especial, como se pode observar na figura 11.

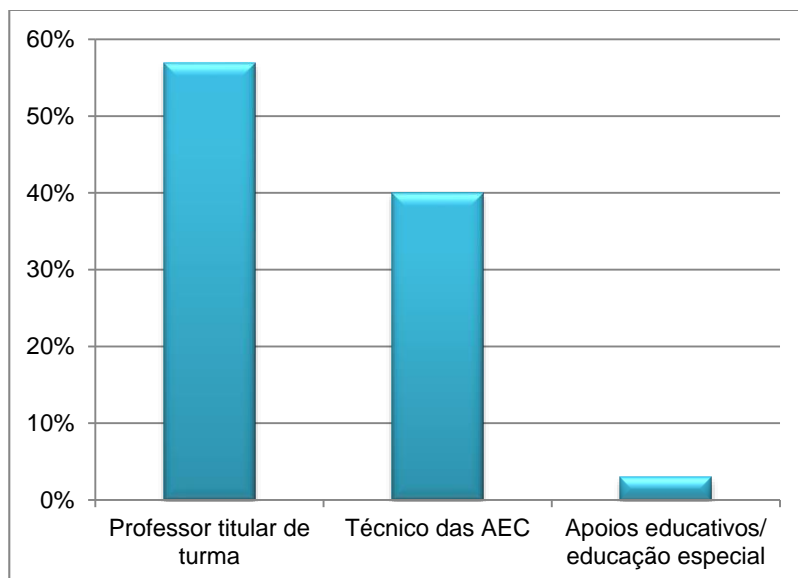


Figura 11. Área de atividade profissional dos docentes inquiridos

Na segunda questão procurávamos identificar quais os docentes que já tinham realizado atividades sobre educação intercultural, recolhendo 25 respostas afirmativas.

Dos 89 professores que referiram nunca ter realizado atividades neste âmbito, 78 não apresentaram qualquer justificação para tal. Os restantes 11 justificaram-se com o facto de não considerarem relevante a sua realização, dado que na sua turma não se encontra presente nenhum aluno pertencente a uma cultura diferente. Estas respostas parecem mostrar que alguns dos inquiridos associam a educação intercultural a uma abordagem de integração de alunos com diferentes nacionalidades ou *backgrounds* culturais. Esta visão integracionista da educação desenvolve-se no sentido da procura uma convivência e diálogo entre indivíduos de diferentes culturas, procurando adaptar as práticas pedagógicas de forma a reduzir os preconceitos, estereótipos e formas de discriminação (Peres, 2000), sendo permitido aos grupos minoritários manifestarem a sua identidade cultural deste que esta não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante (Cardoso, 1996). Assim, coloca-se de parte a ideia de que a educação intercultural é essencial para todos os alunos, independentemente de estes possuírem culturas diferentes ou pertencerem todos a uma única cultura (Aguado & Malik, 2006; Alred, Byram, & Fleming, 2003; Breeze, 2003), tal como discutimos e defendemos no capítulo 1 desta tese.

Em relação às 25 respostas afirmativas que obtivemos na questão anterior, quisemos conhecer mais aprofundadamente o tipo de atividade que os inquiridos referiram ter realizado. Apenas 10 inquiridos procederam ao preenchimento do questionário a partir deste ponto descrevendo, cada um, uma atividade realizada.

Parece-nos um número demasiado reduzido, o que se poderá dever ao facto das limitações inerentes ao próprio instrumento de recolha de dados: a descrição escrita de uma atividade realizada, tal como lhes era solicitado, incluindo uma quantidade significativa de tópicos a referir (neste caso, objetivos, local de realização, duração, participantes, resumo da atividade, registos, avaliação resultados, etc.) poderá afigurar-se uma tarefa demasiado demorada e cansativa, o que poderá tê-los desmotivado, conduzindo a que esse campo do questionário fosse deixado em branco.

Perante tão diminuto número de respostas, consideramos que talvez o instrumento de recolha de dados utilizado pudesse ter sido construído de modo diferente, incluindo menos questões ou incorporando apenas respostas de escolha múltipla, mesmo que isso conduzisse à obtenção de informação menos detalhada. Por outro lado, se tivessmos optado, por exemplo, por um inquérito por entrevista, poderíamos ter facilitado as respostas dos inquiridos, uma vez que estas não exigiriam, da parte dos mesmos, o esforço da escrita. No entanto, nesse caso as respostas poderiam não ser tão espontâneas e sinceras, já que este instrumento de recolha de dados pode causar uma certa inibição nos inquiridos e levá-los apenas a referir o que pensam que é desejável ou correcto (Pardal & Correia, 1995). Além disso, as entrevistas iriam exigir uma disponibilidade maior por parte dos inquiridos, já que necessitam de ser efetuadas presencialmente.

Debrucemo-nos, agora, sobre a tabela 1, onde encontramos um resumo das atividades descritas por esses 10 inquiridos.

Designação da atividade	Âmbito	Objetivos	Local	Duração	Participantes	Áreas envolvidas	Breve descrição	Registos / materiais produzidos	Atividade avaliada	Avaliador	Instrumentos de avaliação	Resultados	Parcerias? Quais?
1. Comemoração do <i>Halloween</i>	AEC	Estudar as festas tradicionais dos falantes de língua inglesa.	Sala de aulas	1 h	Alunos	Ensino do Inglês. Expressão Musical.	Os alunos preencheram uma ficha de trabalho e cantaram uma canção sobre o <i>Halloween</i> .	Fichas de trabalho	Não	---	---	---	Não
2. <i>Halloween party</i>	AEC	Reconhecer aspetos culturais e tradicionais (países falantes de língua inglesa).	Sala de aulas	2 h	Alunos	Ensino do Inglês. Expressão Plástica.	Visionamento de um filme sobre o <i>Halloween</i> . Preenchimento de uma ficha de trabalho sobre o tema; construção de bruxas de papel.	Fichas de trabalho	Não	---	---	---	Não
3. <i>Halloween party</i>	AEC	Adquirir vocabulário e conhecer aspetos culturais dos EUA e Canadá.	Sala de aulas	1 h	Alunos	Ensino do Inglês.	(sem resposta)	Fichas de trabalho, desenhos	Não	---	---	---	Não
4. As máscaras do mundo	1.º CEB	Conhecer as tradições de Carnaval de outras culturas	Sala de aulas	2 h	Alunos	Expressão Plástica. Estudo do Meio.	Construção de máscaras de carnaval de outros países.	Máscaras, fotografias	Não	---	---	---	Não
5. Multiculturalidade no 1.º CEB	1.º CEB	Conhecer e compreender as diferentes culturas para as respeitar. Desenvolver o espírito de tolerância e solidariedade. Integrar alunos ciganos.	Sala de aulas	1 semana	Alunos e professora	Estudo do Meio. Área de Projeto. Língua Portuguesa. Expressão Dramática. Expressão Musical.	Pesquisa sobre diferentes países. Peça de teatro sobre as várias raças existentes no mundo. Canção sobre amizade. Redação de poemas. Decoração da sala de aula.	Trabalhos dos alunos	Sim	Professora e alunos	Grelhas de registo. Diálogo com os participantes.	Melhoria na relação entre alunos	Não
6. As danças ciganas	1.º CEB	Partilhar saberes entre culturas. Incluir crianças ciganas na turma. Respeitar os colegas. Comparar a expressão corporal e musical das duas culturas.	Sala de aulas	1 tarde	Alunos e pais	Expressão Musical. Expressão Físico-motora	Os alunos ciganos e os seus pais ensinaram danças e canções da sua cultura.	Vídeo	Sim	Professor e alunos	Trabalhos dos alunos	Aprender mais sobre o povo cigano	Sim: Famílias ciganas

7. Receção da Semana da Prática Pedagógica da Universidade de Aveiro com canções, histórias e tradições de diversas culturas	1.º CEB	Sensibilizar para as tradições culturais de outros países. Preservar costumes, língua e tradições.	Sala de aulas	1 semana	Alunos de várias escolas e finalistas do curso de Ensino Básico - 1.º Ciclo	Expressão Plástica. Expressão Físico-motora. Expressão Musical. Matemática. Francês. Espanhol. Inglês.	Os alunos finalistas do curso de Ensino Básico - 1.º Ciclo fizeram uma mostra de canções, histórias e tradições de diversas culturas.	Fotografias	Sim	Supervisor	Observação	(sem resposta)	Sim
8. Jogos tradicionais de vários países	1.º CEB	Conhecer tradições de outros países.	Sala de aulas. Recreio da escola	1 tarde	Alunos	Expressão físico-motora.	Pesquisa e realização de jogos tradicionais de outras culturas.	Não	Sim	(sem resposta)	(sem resposta)	(sem resposta)	(sem resposta)
9. As cores	1.º CEB	Reconhecer as cores das pessoas, dos objetos e das paisagens. Reconhecer a beleza de cada cor e de cada pessoa. Respeitar os outros.	Sala de aulas	1 tarde	Alunos	Língua portuguesa.	Observação e diálogo sobre a imagem de uma mulher pintada de várias cores. Leitura do poema "Meninos às cores".	Trabalhos dos alunos	Não	---	---	---	Não
10. Projeto de mestrado sobre o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural em alunos do 1º CEB	1.º CEB	Sensibilizar os alunos de um 4º ano de escolaridade para a valorização e preservação de uma língua e cultura minoritária. Desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural.	Sala de aulas	1 mês	Alunos	Estudo do Meio. Língua Portuguesa. Inglês.	Pesquisa, realização de trabalhos sobre o povo <i>Inuit</i> e apresentação dos mesmos.	Cartazes, site na internet	Sim	Supervisor	Entrevistas, questionários, grelhas de registo, trabalhos dos alunos.	Aquisição de novos conhecimentos sobre outros povos.	Sim: Universidade de Aveiro

Tabela 1. Atividades no âmbito da educação intercultural descritas pelos inquiridos

De um modo geral, parece-nos que a informação recolhida neste ponto, relativa a atividades sobre educação intercultural desenvolvidas pelos inquiridos, foi algo incipiente, já que as respostas foram escassas (apenas 10 em 114 questionários) e os inquiridos não entraram em grandes descrições relativamente às atividades que referiram, deixando, mesmo, vários campos de resposta em branco. Isto é visível, sobretudo, relativamente às questões sobre a avaliação das atividades, aos resultados obtidos e à existência de parcerias com outras instituições. As atividades descritas parecem-nos ser ações muito pontuais, na medida em que alguns dos inquiridos indicam que a sua duração foi de apenas uma ou duas horas. Por outro lado, a não existência de avaliação dessas atividades poderá significar, por exemplo, que se trataria de atividades algo desvalorizadas no que diz respeito à sua relevância para o desenvolvimento de competências e aprendizagens nos alunos.

Em relação aos objetivos indicados, em primeiro lugar, surge o conhecimento de aspetos fisionómicos, linguísticos, geográficos e culturais de outros povos (7), seguido da integração de alunos provenientes de diferentes culturas (3) e do desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade e tolerância (3). Foram ainda referidos como objetivos para estas atividades a preservação de línguas e culturas (2), o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural (1) e a valorização da diversidade (1). No nosso entender, parece-nos que estes professores, com estas atividades, procuraram o desenvolvimento de atitudes como o respeito e a valorização da diversidade, a aceitação de indivíduos com diferentes *backgrounds* sociais e culturais e a curiosidade e descoberta de características, tradições e línguas de outros povos (Cavalli et al., 2009). Assim, pela análise dos objetivos das atividades indicadas, podemos considerar que estas remetem para uma lógica de desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, posicionando-se no nível das atitudes e no dos conhecimentos da pirâmide da competência intercultural apresentada por Deardorff (2009).

Analisando as atividades indicadas pelos inquiridos, podemos considerar que o mote para o desenvolvimento de atividades sobre educação intercultural estará maioritariamente relacionado com o conteúdo programático da disciplina que lecionam, por exemplo, através do contacto com a língua inglesa e cultura britânica (no caso da AEC de Inglês), do estudo de jogos tradicionais de diferentes países (AEC de Atividade Física e Desportiva) ou do estudo das cores e sua relação com os tons de pele dos vários povos do mundo (AEC de Expressão Plástica). Assim, somos da opinião que as Atividades de Enriquecimento Curricular poderão funcionar como um espaço promissor de desenvolvimento de atividades sobre educação intercultural, abarcando um enorme

potencial ao nível da diversidade de atividades a realizar (desde atividades de dança, jogos, canções, leitura e produção de textos, etc).

Apenas uma atividade, a 10, parece ter sido desenvolvida em âmbito académico (projeto de mestrado), e é possível que essa atividade tenha permitido ao inquirido adquirir formação específica sobre a temática. A este respeito, evidenciamos a importância da formação inicial e contínua de professores em educação intercultural como meio de sensibilizar estes profissionais para a necessidade de desenvolverem a sua ação educativa com base em atitudes de respeito pelo Outro, valorização da diversidade e desenvolvimento de atitudes de não-discriminação (Angelides et al., 2007; Bleszynska, 2008; López, 2003; McNeal, 2005; Permisán, 2008; Rego & Nieto, 2000).

Verificamos, ainda, que o facto de existirem crianças de etnia cigana na turma de um dos inquiridos conduziu ao desenvolvimento de atividades no âmbito da educação intercultural, numa tentativa de aproximação entre membros de diferentes culturas e valorização das suas tradições. Assim, o contacto e diálogo com pessoas pertencentes a diferentes culturas, a valorização das suas línguas maternas e tradições e a realização de festejos multiculturais poderá despertar a curiosidade sobre essas culturas, incitar a procura de informação sobre elas e desenvolver de atitudes de maior abertura e respeito (Beacco et al., 2010; DEB, 2000).

Relativamente às áreas curriculares envolvidas nas atividades descritas, encontramos cinco referências ao ensino do Inglês, quatro referências a Expressão Musical, três referências a Estudo do Meio e a Expressão Físico-Motora, duas referências a Língua Portuguesa e a Expressão Plástica e uma referência a Matemática, Expressão Dramática, Área de Projeto, Espanhol e Francês. Como se pode verificar, as atividades não são desenvolvidas no âmbito de uma disciplina especificamente destinada à educação intercultural (que não existe nos *currícula* do 1.º CEB), mas em diferentes áreas curriculares, o que parece demonstrar que estes docentes estão sensibilizados para a possibilidade e necessidade de a educação intercultural funcionar com uma área transversal a todo o currículo. Por exemplo, ao mencionar que a educação intercultural é trabalhada nas áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e (apesar de em menor número) Matemática, os professores demonstram que acreditam que o currículo pode ser trabalhado flexivelmente de modo a incorporar aspetos relacionados com a sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º CEB. Além disso, e tal como já referimos, as AEC parecem apresentar um grande potencial ao nível do desenvolvimento de atividades sobre educação intercultural, pelo que seria importante equacionar a sua articulação com as restantes áreas curriculares do 1.º CEB, com o objetivo de desenvolver atividades e projetos nesta área educativa.

No entanto, as atividades de educação intercultural descritas são, na sua maioria, de curta duração (desenvolvidas em poucas horas letivas), pontuais e desenquadradas de um projeto de intervenção mais alargado. Apenas a atividade 10, possivelmente por ter sido desenvolvida no âmbito de um trabalho de mestrado (tal como indicado na tabela 1), enquadrado por uma estrutura teórica e metodológica mais elaborada, se prolonguem um pouco mais no tempo. Pela descrição que nos foi fornecida sobre esta atividade, a sua estruturação parece incluir diferentes sessões, integrando diferentes áreas disciplinares. Assim, neste caso particular, e de acordo com as indicações da literatura da especialidade, a educação intercultural parece-nos ter sido entendida como um processo contínuo, numa lógica de projeto, partindo da análise do contexto em que vai ser implementada, das suas necessidades e recursos existentes, e não como uma ação pontual (Beacco et al., 2010).

Relativamente à descrição das atividades efetuada pelos inquiridos, estas indicam-nos pesquisas sobre as tradições e características de outros povos, jogos, canções, peças de teatro, leitura de textos, visionamento de filmes, preenchimento de fichas de trabalho e construção de materiais multiculturais. Apenas a atividade 6, relativa a uma sessão de dança com elementos do povo cigano (tabela 1), dá mostras de ter proporcionado a participação de pessoas provenientes de diferentes culturas e a partilha de saberes entre eles. Por outro lado, de acordo com a informação disponível, apenas outra atividade, a realização da peça de teatro (inserida na atividade 5), parece ter proporcionado a colaboração entre alunos. A este nível, parece-nos importante realçar que a heterogeneidade dos alunos na sala de aula deve ser encarada de um modo positivo e estes devem aprender que podem retirar algo de construtivo da colaboração com os seus colegas. Assim, parece-nos que as atividades descritas, que proporcionaram, de algum modo, uma aprendizagem colaborativa, permitiram aos alunos ter um papel mais ativo na sua própria aprendizagem, aprender a resolver conflitos e desenvolver a capacidade de comunicação e de cooperação (Díaz-Aguado, 2000).

Solicitámos ainda aos inquiridos que, caso houvesse registos das atividades realizadas, nos disponibilizassem o seu *email* ou número de telefone, com o objetivo de termos acesso a esses registos. Vários deles indicaram a existência de registos (como cartazes, trabalhos dos alunos, vídeo ou fotografia), mas nenhum se mostrou disponível para os facultar. As ilações que podemos retirar deste facto podem relacionar-se com um possível constrangimento relativo à divulgação do trabalho realizado pelos professores. Estes podem não estar muito à vontade para fazê-lo, podendo considerar que o seu trabalho estará a ser julgado ou avaliado, o que poderá introduzir um fator intimidatório, uma vez que a entidade que lhes está a solicitar os registos é uma

instituição de ensino superior, aqui representada pela investigadora deste estudo. Neste sentido, podemos supor que persiste, ainda, um certo formalismo nas relações entre escolas e comunidade académica, o que pode dificultar o estabelecimento de relações de trabalho entre professores e investigadores (Canha, Lopes, & Alarcão, 2009). Talvez em relação à atividade 10, realizada no âmbito de um estudo de mestrado, esta possível justificação não se adegue, já que, sendo um trabalho de investigação, é expectável que seja divulgado. Assim, indisponibilidade para a sua divulgação poderá prender-se, simplesmente, com a falta de tempo para o fazer.

Por outro lado, esta ausência de respostas poderá, também, relacionar-se com as limitações do instrumento de recolha de dados utilizado, uma vez que este não permite uma boa comunicação entre inquiridos e inquiridor, não conduzindo à criação de relações sociais entre eles e dificultando a partilha de materiais, tal como era pedido (Almeida, 1994). A necessidade de solicitar um endereço de *email* ou um número de telefone pode ter sido interpretada como uma quebra do anonimato inerente ao questionário ou, simplesmente, não ter sido bem compreendida por parte dos inquiridos.

Em relação à avaliação, apenas cinco professores referiram que as atividades foram avaliadas. Dois deles mencionaram que os avaliadores da atividade foram a professora e os alunos e outros dois mencionaram que o avaliador foi um supervisor. Como instrumento de avaliação, duas respostas indicam a utilização de grelhas de registo, outras duas indicam a análise dos trabalhos dos alunos, uma indica um diálogo com os participantes, uma indica observação, uma indica entrevista e uma indica a aplicação de um questionário. Apenas três dos inquiridos se pronunciaram quanto aos resultados obtidos com a realização destas atividades. De acordo com as suas respostas, os resultados foram “positivos”, tendo conduzido à melhoria na relação entre os alunos (no caso da atividade 5) e à aquisição de novos conhecimentos sobre outros povos (no caso das atividades 6 e 10).

Relacionando os resultados descritos com os objetivos indicados para estas atividades parece-nos que, no caso da atividade 5, o resultado obtido vai ao encontro do objetivo indicado: “Conhecer e compreender as diferentes culturas para respeitar e interagir; desenvolver o espírito de tolerância e solidariedade e integrar alunos ciganos”. No caso da atividade 6, o resultado indicado vai parcialmente ao encontro do objetivo delineado (partilhar saberes entre culturas, incluir crianças ciganas na turma e respeitar os colegas), uma vez que só se refere à dimensão do conhecimento e não das atitudes. Já em relação à atividade 10, parece-nos que o resultado indicado (aquisição de novos conhecimentos sobre outros povos) fica um pouco aquém dos objetivos estabelecidos. Consideramos que tal se poderá dever, também, às limitações do instrumento de recolha de dados que exige do inquirido um esforço significativo no sentido de redigir

manualmente todas as respostas, podendo, por isso, desencoraja-lo a fornecer respostas longas ou completas. Assim, parece-nos que, para além de serem escassas, as atividades no âmbito da educação intercultural tendem a ser algo desvalorizadas pelos inquiridos, uma vez que, em muitos dos casos, a avaliação das mesmas não chega a ser efetuada, ou, pelo menos, não foi descrita durante o preenchimento deste inquérito.

No que diz respeito ao trabalho em parceria, apenas 3 docentes revelaram ter trabalhado com outros parceiros educativos no desenvolvimento e realização deste tipo de atividades, pelo que podemos depreender que não é muito comum o recurso a outras instituições da comunidade para o desenvolvimento de projetos em parceria no âmbito da educação intercultural. Além disso, apenas um (atividade 10) indicou qual o parceiro com quem tinha desenvolvido o trabalho (Universidade de Aveiro). Apesar de não estarem explicitamente mencionados como parceiros, os pais/encarregados de educação dos alunos tiveram uma participação na atividade 6, o que terá contribuído para a promoção de um trabalho de colaboração e solidariedade entre a escola, as famílias e a comunidade (Gil-Jaurena & Ballesteros, 2009).

Por fim, a última questão do inquérito por questionário dizia respeito à importância que os docentes atribuíam à realização de atividades sobre educação intercultural, solicitando-lhes que se pronunciassem sobre se consideram ou não esta abordagem importante e que justificassem a resposta. Os resultados encontram-se organizados na figura 12:

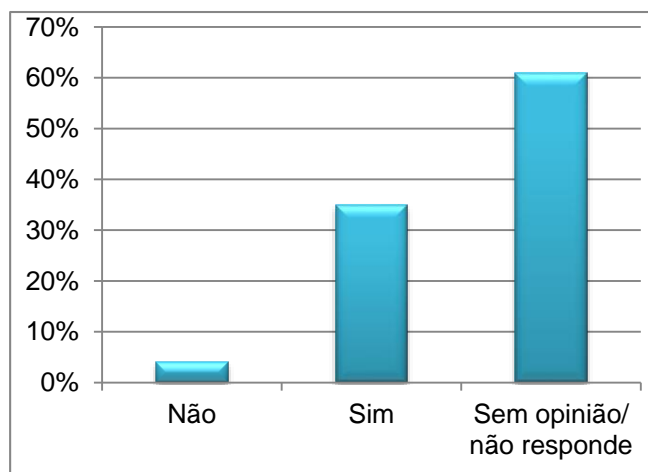


Figura 12. Reconhecimento da importância da realização de atividades no âmbito da educação intercultural

De acordo com as respostas obtidas, dos 114 inquiridos que responderam ao questionário, 61% deixou esta questão em branco ou declarou não ter opinião formada sobre o assunto. 3,5% dos inquiridos não considera importante a realização deste tipo

de atividades, referindo que não estão relacionadas com a sua área curricular ou porque não têm na sua turma alunos provenientes de outros países nem com outras culturas, o que demonstra que não estão ainda completamente esclarecidos acerca das finalidades e linhas orientadoras da educação intercultural. Tal como referem Alred, Byram e Fleming (2003), Breeze (2003) e Gil-Jaurena e Ballesteros (2009) e atrás também destacámos, a educação intercultural não deve funcionar, simplesmente, como um modo de integrar alunos de outras culturas ou nacionalidades. Ela é indispensável para todos os alunos, proporcionando-lhes oportunidades de conhecer e valorizar a diversidade. Além disso, ao afirmarem que não trabalham a educação intercultural por esta área não estar relacionada com a área curricular que lecionam, estes inquiridos parecem demonstrar que não a consideram uma área transversal, passível de ser trabalhada em qualquer outra área curricular (o que, aliás, é claramente visível na caracterização das (embora escassas) atividades realizadas).

Por outro lado, 35% dos inquiridos considera importante a realização deste tipo de atividades, uma vez que estas permitem aos alunos conhecer e respeitar outros povos e culturas (38%), integrar alunos de outras nacionalidades e culturas (22%), conviver e dialogar com pessoas de diferentes culturas (14%), valorizar a diversidade (11%), resolver conflitos interculturais (9%) e formar cidadãos responsáveis (6%). Todas estas respostas se encontram organizadas na figura 13:

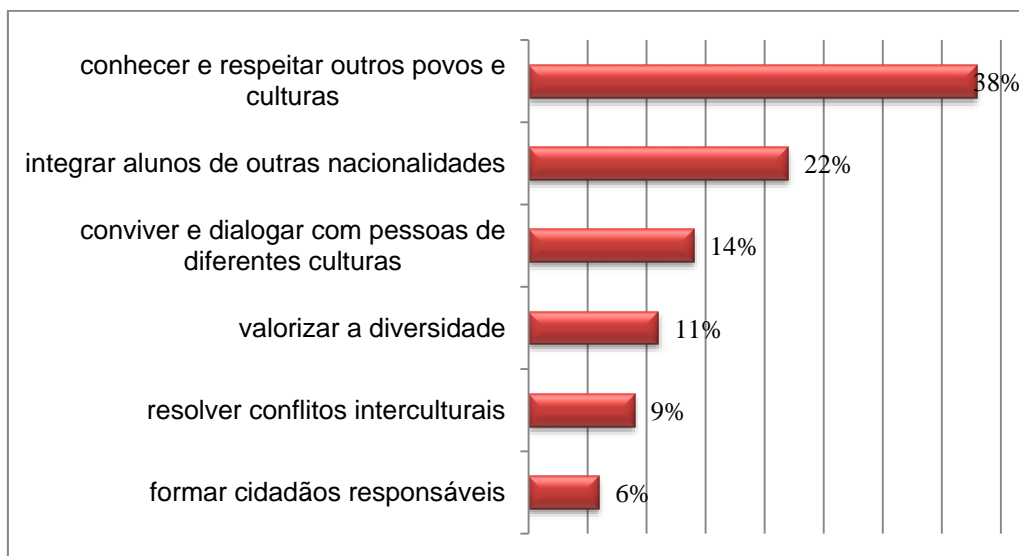


Figura 13. Razões para a importância da realização de atividades no âmbito da educação intercultural

Estas respostas apontam, mais uma vez, para alguma divergência na conceitualização de educação intercultural por parte dos inquiridos. Podemos verificar que o conhecimento sobre outros povos e culturas se constitui como a razão principal para justificar a importância da educação intercultural. É certo que a abordagem

intercultural deve contemplar esta dimensão de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de atitudes como o respeito por outros povos e culturas. No entanto, parece-nos que esta visão poderá ser demasiado simplista para ser apontada como justificação da necessidade de implementação da educação intercultural, na medida em que não remete para o diálogo, contacto ou interação entre indivíduos pertencentes a culturas diferentes, característica fundamental do conceito de interculturalidade (Giménez, 2003; Portera, 2008). Podemos, então, relacionar a justificação destes inquiridos com uma perspetiva multicultural, que geralmente também costuma ser associada ao conceito de intercultural, e que se caracteriza pelo facto de coexistirem diferentes culturas numa mesma sociedade sem que sejam estabelecidos contactos de reciprocidade entre si (Camilleri, 1992; Chistolini, 1995).

Em segundo lugar, encontramos referência à integração de alunos de outras nacionalidades. Como tínhamos já visto, numa questão anterior, é usual que esta perspetiva integracionista seja associada ao conceito de educação intercultural, uma vez que há a tendência para considerar que, tratando-se de um conceito que remete para a relação entre culturas, seja unicamente aplicável em situações em que estejam presentes indivíduos de diferentes culturas. Tal como referimos anteriormente, a educação sobre as relações entre culturas pode perfeitamente ocorrer em contextos monoculturais, focando-se, não apenas no conhecimento que se pode adquirir sobre os Outros, mas também refletindo sobre as características que nos tornam iguais ou diferentes, as causas e consequências dessas diferenças, os comportamentos e atitudes que devemos adotar perante essa diversidade e o modo como ela nos pode enriquecer (Aguado, Jaurena, & Benito, 2005; Breeze, 2003; Dasen, 1994; Lagoa, 1995; Rey-von Allmen, 2011; Vieira, 2006).

Outras justificações apontadas, como o convívio e o diálogo entre pessoas de diferentes culturas, a valorização da diversidade e a resolução de conflitos interculturais parecem apontar para uma visão que se aproxima do conceito de interculturalidade, tal como o concetualizamos neste trabalho. Por um lado, faz-se referência ao contacto e interação entre indivíduos que, como vimos atrás, é uma característica inerente ao conceito de interculturalidade (Portera, 2008). Por outro, aponta-se uma atitude de valorização do que é diferente, o que pressupõe que a diversidade é compreendida, respeitada e que pode ser encarada como uma mais-valia para o desenvolvimento de qualquer indivíduo (Aguado, 2008). Por fim, a menção à resolução de conflitos pode ser interpretada como uma tomada de consciência de que as diferenças entre indivíduos e grupos deverão ser compreendidas, respeitadas e valorizadas, ao invés de darem lugar ao racismo e à xenofobia, sendo igualmente, este um dos objetivos da educação intercultural (Aguado, 2008).

No que diz respeito à formação de cidadãos responsáveis, outra das justificações atribuídas à importância da implementação da educação intercultural pelos inquiridos, consideramos que é um objetivo muito global, que poderá ser relacionado com qualquer perspectiva educativa, no sentido em que a formação de cidadãos responsáveis e interventivos na sociedade se deverá constituir como uma das funções sociais da escola, tal como preconizado na Lei de Bases do Sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Síntese

Ao longo deste capítulo apresentámos os resultados obtidos na primeira fase do trabalho empírico da presente investigação, que consistiu na realização de um estudo exploratório realizado com docentes do 1.º CEB do concelho de Aveiro. Nesse sentido, utilizámos um inquérito por questionário, para conhecer e caracterizar as práticas interculturais desses profissionais. Pudemos verificar que, no concelho estudado, de acordo com os dados obtidos, as práticas de educação intercultural não são muito frequentes ou, pelo menos, não são divulgadas. Tal como apresentámos em Santos, Araújo e Sá e Simões (2009), alguns destes profissionais apresentam um discurso sensível às questões da interculturalidade, ainda que apenas um número restrito (25) tenha afirmado já ter desenvolvido iniciativas nesse âmbito e apenas 10 tenham descrito essas atividades. Apesar de não os termos questionado diretamente sobre qual o significado que atribuíam ao conceito de educação intercultural, as suas respostas às várias questões remetem-nos para aspetos que podem ser relacionados com esta prática educativa, como, por exemplo, o respeito e a valorização da diversidade, a curiosidade por diferentes povos e culturas, o combate ao racismo e a integração de alunos provenientes de grupos minoritários. No entanto, o desenvolvimento destas atividades em parceria com outras instituições da comunidade não parece ser prática comum (apenas 3 inquiridos responderam afirmativamente a esta questão).

Relembramos ainda que a taxa de professores que não respondeu ao questionário (50%) ou que não o preencheu na totalidade foi considerável, o que poderá ter ficado a dever-se às limitações apontadas na literatura relativamente a este instrumento de recolha de dados, como a grande quantidade de questões colocadas, a possível falta de clareza de algumas questões, a falta de tempo/motivação para preencher questionários com questões de resposta aberta e a falta de interação entre investigador e inquiridos (Almeida, 1994). Uma vez que pretendemos recolher, na fase seguinte deste estudo, informações mais detalhadas e significativas sobre representações e práticas de educação intercultural e de trabalho em parceria, deveremos, então,

considerar a utilização de outros instrumentos de recolha de dados, como, por exemplo, o inquérito por entrevista.

Assim, os dados recolhidos permitiram-nos obter pouca informação pertinente para nos orientar na etapa seguinte desta investigação: a constituição de um grupo de parceiros educativos e o desenvolvimento de um projeto em parceria sobre educação intercultural. Isto porque, ao referir maioritariamente que não desenvolviam este tipo de trabalho em parceria ou ao não identificar quem eram os parceiros com quem desenvolviam este tipo de atividades (para além da Universidade de Aveiro, à qual pertencíamos), não obtivemos mais informações acerca de que instituições poderiam estar mais recetivas e disponíveis para a formação de uma parceria para trabalhar sobre educação intercultural. Por outro lado, as atividades descritas, apesar de se enquadrarem numa abordagem intercultural, foram escassas em número e não se integravam numa lógica de projeto a desenvolver por um período de tempo mais alargado.

Apesar de tudo, consideramos ter sido importante a realização deste estudo exploratório, já que realçou uma lacuna que antecipávamos ao nível da formação e das práticas dos professores do 1.º CEB no concelho de Aveiro: o espaço reduzido concedido à educação intercultural e ao desenvolvimento de competências interculturais dos alunos e professores, nomeadamente através de projetos ou outras iniciativas desenvolvidas em parceria com a comunidade local. Esta constatação faz sobressair o caráter pertinente, inovador e urgente da nossa investigação como modo de divulgar e incentivar a realização destas práticas em contexto escolar. Além disso, este estudo permitiu-nos refletir acerca da utilização do referido instrumento de recolha de dados (inquérito por questionário) em investigações empíricas envolvendo docentes. A este respeito concluímos que tal instrumento poderá não ser o mais adequado, já que não permite que se gerem relações de comunicação entre investigador e inquiridos, resultando numa fraca participação destes últimos no inquérito.

Posto isto, passaremos a descrever, no capítulo seguinte, a segunda fase desta investigação, desde o momento da constituição do grupo de parceiros educativos, passando pela conceção, implementação e avaliação de um projeto sobre educação intercultural, até aos diferentes momentos de recolha de dados, à análise e discussão dos mesmos.

Capítulo 5 – Um projeto em parceria sobre educação intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

Este capítulo encontra-se organizado segundo a ordem cronológica das quatro etapas que constituíram a segunda fase desta investigação.

A primeira parte refere-se à constituição do grupo de parceiros educativos, representantes de diferentes instituições da comunidade local. Aqui, começamos por descrever todo o processo que conduziu à constituição deste grupo, seguindo-se uma breve caracterização de cada um dos sujeitos relativamente à sua formação académica, instituição a que pertencem e públicos-alvo com que trabalham.

A segunda parte engloba um primeiro momento de recolha e análise de dados. Após termos o grupo formado, quisemos conhecer as suas representações sobre educação intercultural, práticas de educação intercultural e de trabalho em parceria e as suas motivações para participar neste estudo. Para isso, elaborámos um inquérito por entrevista que foi aplicado individualmente a cada um dos parceiros. As entrevistas foram transcritas e procedeu-se a uma análise de conteúdo.

A terceira parte prende-se com o desenvolvimento do projeto de intervenção sobre educação intercultural. Aqui são descritas todas as sessões de trabalho entre os parceiros, as sessões de implementação das atividades planificadas e as sessões de apresentação à comunidade do trabalho desenvolvido.

A última parte refere-se a um segundo momento de recolha e análise de dados, efetuada, desta vez, após a conclusão do projeto de intervenção. Para isso, analisamos os dados recolhidos durante o decorrer do projeto (por meio de um *focus group* e da transcrição das sessões de trabalho) e procedemos à elaboração de uma entrevista final, aplicada individualmente a todos os parceiros do grupo. Os resultados permitiram-nos identificar as representações dos parceiros sobre interculturalidade, educação intercultural e trabalho em parceria posteriores à participação no estudo, o impacto que o projeto teve em todos os participantes, as dinâmicas de trabalho do grupo de parceiros e as suas perspetivas de trabalho futuro. As entrevistas e as sessões de trabalho foram transcritas, tendo-se utilizado, igualmente, a técnica de análise de conteúdo.

5.1. Constituição e caracterização de um grupo de parceiros educativos

Tal como referimos anteriormente, o estudo exploratório, que apresentámos no capítulo 3 desta tese, permitiu-nos perceber que a educação intercultural não é, por norma, uma prática comum dos professores do 1.º CEB que inquirimos, sobretudo quando desenvolvida em parceria com outras instituições da comunidade. Daqui emerge o carácter inovador da nossa investigação, procurando elaborar uma proposta de projeto em parceria com vista a conscientizar alunos, professores e toda a comunidade envolvente da importância desta abordagem que, estando intrinsecamente

relacionada com aprendizagens básicas de cidadania e respeito pelo Outro, deve ser trabalhada nas escolas desde os primeiros anos de escolaridade, independentemente de as turmas serem ou não constituídas unicamente por alunos da mesma nacionalidade. O projeto a desenvolver foi devidamente acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com a possibilidade de conceder aos seus participantes 3,6 créditos de formação, na modalidade de oficina de formação com a designação “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?” (com a duração de 74 horas).

A seleção dos parceiros que se pretendia que integrassem a parceria foi a primeira etapa deste processo. De acordo com as orientações teóricas apresentadas no capítulo 2 desta tese, estamos cientes de que não existem receitas únicas e eficazes para o estabelecimento de uma parceria, devido à especificidade de cada contexto e dos sujeitos que nele atuam. No entanto, os estudos que apresentámos apontam alguns elementos que se creem poder favorecer o estabelecimento de parcerias, tais como: a proximidade e a familiaridade entre indivíduos e instituições (Hands, 2005), o reconhecimento da qualidade do trabalho produzido pelas instituições envolvidas e a possibilidade da mobilização de recursos na busca de soluções para satisfazer necessidades comuns. Por outras palavras, é importante que todas as partes envolvidas reconheçam que a relação de parceria poderá trazer efetivas mais-valias para o trabalho que desenvolvem (Kuter & Koç, 2009).

Assim, em fevereiro de 2010, começámos por selecionar e contactar algumas escolas do concelho de Ílhavo para estabelecermos um contacto inicial, recorrendo a professores do 1.º CEB com os quais tínhamos alguma relação de proximidade e que supúnhamos que pudessem aceder mais facilmente ao convite de participação neste grupo. Em seguida, elaborámos um documento descritivo da problemática identificada e da intervenção que nos propúnhamos a realizar (Anexo 2 – documento 2.1). Este documento foi apresentado formalmente à direção de um dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Ílhavo, Agrupamento no qual a investigadora deste estudo havia realizado o seu estágio pedagógico, pelo que se encontrava já bastante familiarizada com o seu projeto educativo e mantinha relações de proximidade com grande parte dos docentes que aí exerciam a sua atividade profissional. Uma vez aprovada a proposta em Conselho Pedagógico, foi-nos concedida a liberdade de selecionarmos a(s) escola(s) do agrupamento nas quais poderíamos realizar a nossa intervenção. A escola selecionada integrava uma turma de alunos portadores de deficiência auditiva, o que considerámos que poderia ser uma mais-valia para o projeto, dado que abria portas a assuntos relacionados com a diversidade, a valorização da diferença e a não-exclusão.

O passo seguinte foi a realização de uma reunião com as professoras que lecionavam nesse estabelecimento de ensino. A proposta foi apresentada e discutida, procurando evidenciar as mais-valias que esta poderia trazer não só para as práticas letivas destes professores como também os benefícios que acarretaria para os alunos. A este respeito consideramos, tal como Sanders (2008), que as mais-valias que os parceiros poderão retirar da relação de parcerias deverão ser bem clarificadas e negociadas por todos. A relação proposta deverá evidenciar expectativas e benefícios mútuos, uma vez que o tempo de que os parceiros dispõem para a participação em parcerias é limitado e, caso não reconheçam qualquer vantagem no estabelecimento de tal ligação, esta não será viável (Hands, 2005; Sanders, 2008). Por não estarem completamente certas das mais-valias que o projeto poderia trazer para a sua atividade profissional, as professoras da escola em questão optaram por não integrar o projeto.

Uma vez que todo este processo, desde o contacto inicial com a direção do agrupamento até à reunião com as professoras, se tinha arrastado por um período de tempo considerável (cerca de quatro meses), sem ter produzido os resultados esperados, temíamos que se mantivéssemos a estratégia de iniciar o contacto de parceiros pelas escolas ela se pudesse traduzir em resultados semelhantes, o que poderia atrasar consideravelmente o cronograma da nossa investigação. Face ao exposto, decidimo-nos por uma alteração na estratégia de constituição do grupo de parceiros educativos. Optámos por não iniciar o contacto com as escolas e os professores, mas procurar outras instituições da comunidade com as quais a investigadora tivesse já trabalhado em situações anteriores ou que apresentassem alguma visibilidade e reconhecimento no campo educativo. Assim, poderíamos mais facilmente motivar as escolas e os professores a integrar este projeto, uma vez que se sentiriam mais à vontade e confiantes perante um grupo que reunisse diferentes agentes educativos do mesmo Concelho e relativamente ao qual reconheciam um trabalho de qualidade.

Selecionámos, então, no início de junho de 2010, algumas instituições que têm desenvolvido trabalho no campo educativo no concelho de Águeda, como a Autarquia Local, a Biblioteca Municipal, associações de imigrantes, uma CERCI (cooperativa de solidariedade social, sem fins lucrativos, que desenvolve atividades de apoio a pessoas com deficiência e incapacidade) e associações culturais.

Seguiu-se a marcação de uma reunião com um representante de cada uma das instituições referidas com o intuito de apresentar a nossa proposta de parceria. Nessa reunião, para a qual elaborámos uma nova proposta e um folheto (Anexos 2 – documento 2.2 e 2.3), procurámos sensibilizar os possíveis parceiros para a problemática em causa (a necessidade de implementação da educação intercultural),

negociar o modo como estes se poderiam envolver no projeto e discutir as mais-valias ou constrangimentos que poderiam resultar da participação de uma parceria neste âmbito.

Procurámos, ainda, identificar algumas escolas ou professores do 1.º CEB com quem essas instituições tivessem já relações de trabalho, e que nos orientassem na seleção de algumas escolas a contactar. Assim, por indicação destas instituições, seleccionámos duas escolas do 1.º CEB pertencentes a dois Agrupamentos de Escolas distintos. As direções de ambos os agrupamentos foram contactadas por via postal (Anexo 2 – documento 2.4) no início do ano letivo seguinte (setembro de 2010), pedindo-se autorização para a deslocação às referidas escolas no sentido de aferir a disponibilidade das professoras para a participação no grupo de parceiros educativos. Essa deslocação foi autorizada e agendou-se uma reunião em cada uma das escolas, seguindo o formato das reuniões realizadas com as instituições. Desta vez obtivemos resposta positiva por parte de seis das docentes das duas escolas (escolas estas que passaremos a designar por Escola 1 e Escola 2). Alcançámos, então, um grupo que nos pareceu equilibrado tanto em número de participantes (13) como em diversidade de instituições representadas, todas pertencentes ao distrito de Aveiro:

- 8 professoras representantes de duas escolas do 1.º CEB (EB1 de Barrô e EB1 Professor Américo Urbano, identificadas neste estudo como escolas 1 e 2);
- 1 representante de uma associação de imigrantes (Associação de Imigrantes Ucrrianos – delegação de Águeda);
- 1 representante de uma associação cultural (Associação Cultural d’Orfeu);
- 1 representante de uma instituição que trabalha com cidadãos portadores de deficiência (CERCIAG);
- 1 representante da Câmara Municipal e da Biblioteca Municipal de Águeda;
- 1 representante da Universidade de Aveiro (a própria investigadora).

Estes sujeitos serão, a partir de agora, designados por *parceiros* e identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 e investigadora. Esta última não será designada por P13 uma vez que, para além do papel específico que irá desempenhar na gestão do trabalho da parceria (o papel de *facilitadora*), será ela a conduzir todo o processo investigativo, centrando a recolha de dados nas vozes dos restantes parceiros. É ainda de referir que algumas das sessões de trabalho entre parceiros contaram com a presença da orientadora e da coorientadora da investigadora enquanto representantes da Universidade de Aveiro, auxiliando no trabalho de conceção do projeto de intervenção e na recolha de dados.

Os treze parceiros encontram-se, então, caracterizados na tabela 2 em termos da instituição que representam, o cargo que nela ocupam e o tipo de público junto do qual desenvolvem o seu trabalho.

Parceiro	Instituição que representam	Cargo que desempenham	Público-alvo
P1	Escola do 1.º CEB (escola 1)	Professora	Turma do 1º ano
P2	Escola do 1.º CEB (escola 1)	Professora	Turma do 2º ano
P3	Escola do 1.º CEB (escola 1)	Professora	Turma do 3º ano
P4	Escola do 1.º CEB (escola 1)	Professora	Turma do 4º ano
P5	Agrupamento de Escolas (escola 1)	Professora do 1º CEB e membro da direção do Agrupamento	Toda a comunidade escolar
P6	Escola do 1.º CEB (escola 2)	Professora	Turma do 2º e 4º anos
P7	Escola do 1.º CEB (escola 1)	Professora de Música das AEC	Todas as turmas
P8	Escola do 1.º CEB (escolas 1 e 2)	Professora de Música das AEC	Todas as turmas
P9	Associação Cultural	Animador sociocultural	Público alargado
P10	Associação de Imigrantes Ucrânicos	Presidente da associação	Crianças imigrantes dos 6 aos 16 anos de idade
P11	CERCI	Terapeuta da fala	Crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais
P12	Biblioteca Municipal e Câmara Municipal	Bibliotecária	Público alargado
Investigadora	Universidade de Aveiro	Aluna do Programa Doutoral em educação na Universidade de Aveiro	Diferentes agentes educativos e comunidade académica

Tabela 2. Caracterização dos agentes educativos que integraram a parceria

Todas as professoras do 1.º CEB (identificadas neste estudo como P1, P2, P3, P4 e P6) têm mais de 10 anos de experiência profissional e turmas constituídas somente por alunos de nacionalidade portuguesa, à exceção de P2 que conta com um aluno de nacionalidade cabo-verdiana e outro de nacionalidade marroquina.

P5, apesar de ser professora do 1.º CEB, no ano letivo em que decorreu este projeto não lhe foi atribuída nenhuma turma, já que se encontrava a desempenhar

funções na direção do Agrupamento de Escolas. P6, apesar de não ter alunos de nacionalidade estrangeira na sua turma, leciona numa escola que é frequentada por uma aluna de nacionalidade russa.

P7 é professora de Música nas AEC e tem nacionalidade Sérvia, tendo imigrado para Portugal há menos de 10 anos. Possui formação em Música e a sua experiência profissional na área do ensino da Musica é inferior a 5 anos.

P8 também é professora de Música nas AEC e a sua formação inicial é na área do ensino do 1.º CEB. Tal como P7, possui formação em Música e a sua experiência profissional na área do ensino da Musica é inferior a 5 anos.

Como se pode verificar, destes 8 parceiros, P1, P2, P3, P4, P5 e P7 trabalham na escola 1, P6 trabalha na escola 2 e P8 em ambas as escolas. Esta assimetria na participação das escolas encontra explicação na dimensão e quantidade de turmas de cada uma delas: a escola 1, uma escola de maiores dimensões, possui uma turma de cada nível de ensino (4 turmas no total), contabilizando 4 professoras titulares (sendo que todas elas aceitaram participar neste estudo); a escola 2, de menores dimensões, possui apenas 2 turmas. Além disso, apenas 1 das professoras desta escola aceitou participar neste estudo. Uma vez que existia uma professora da AEC de Música comum às duas escolas (P8), decidiu-se convidá-la a integrar a parceria, o que facilitaria a articulação do trabalho entre os alunos de ambas as escolas. P8 sugeriu então a participação de P7, de modo a poderem desenvolver algumas atividades em conjunto.

P9 encontra-se a representar uma associação cultural do concelho e a sua formação profissional é na área da animação sociocultural. A instituição que representa dirige-se a um leque muito variado de públicos, englobando pessoas de diferentes faixas etárias, diversas nacionalidades e variadas proveniências socioeconómicas. O trabalho desta instituição desenvolve-se, sobretudo, nas áreas da música e do teatro, sendo responsáveis pela organização de vários festivais anuais no município.

P10 é o representante de uma associação de imigrantes ucranianos e a sua formação é na área do ensino da língua inglesa no 1.º CEB. Este parceiro coordena uma escola destinada a filhos de imigrantes ucranianos em Portugal, onde estes podem aprender conteúdos das diversas áreas curriculares na sua língua materna.

P11 é o representante de uma CERCI (instituição que desenvolve trabalho com cidadãos portadores de deficiências físicas ou mentais) e possui formação profissional na área da terapia da fala. Desloca-se semanalmente a diversas escolas do concelho no sentido de prestar apoio a crianças com dificuldades ao nível da fala.

P12 é bibliotecária na Biblioteca Municipal, sendo responsável pela colaboração desta instituição com as bibliotecas escolares do concelho. É igualmente responsável pela organização da “Hora do Conto” nas escolas do 1.º CEB. Este parceiro participa no

nosso projeto também enquanto representante da Câmara Municipal de Águeda, uma vez que será ele o responsável pelos contactos a efetuar com essa instituição.

A investigadora encontra-se a frequentar o Programa Doutoral em Educação na Universidade de Aveiro e a suas áreas de investigação são a educação intercultural e as parcerias educativas no 1.º CEB.

Uma vez constituído o grupo, demos início às sessões de trabalho nas quais o projeto a implementar foi tomando forma. À medida que estas sessões iam decorrendo, a constituição do grupo sofreu alterações, evoluindo naturalmente num processo dinâmico e flexível: por um lado, notou-se a falta de comparência sucessiva por parte de alguns parceiros que, deixando de responder às solicitações que enviávamos por *email*, optaram ou por uma participação mais limitada e pontual, relacionada apenas com a cedência de recursos (como P12), ou por se desvincularam definitivamente do grupo (como P11), sem que para isso tenham apresentado justificação. Por outro lado, os parceiros participantes fizeram recurso à sua rede de contactos pessoais e profissionais e foram trazendo novos parceiros para o projeto, que tiveram intervenções pontuais no mesmo. Como exemplo dessa situação temos a participação de um Grupo Cultural Criativo de Águeda (AparqA) que, por intermédio de P9, conduziu sessões dirigidas aos restantes parceiros sobre dinâmicas de trabalho colaborativo entre alunos e propostas de atividades a implementar em sala de aula. Realizou ainda, com os alunos de ambas as EB1, atividades relacionadas com os jogos colaborativos. Temos ainda o caso de outras instituições culturais e sociais (como a Associação de Pais e um Centro Social e Cívico) que, por intermédio de parceiros representantes da Escola 1 (P4 e P5), contribuíram com a cedência de espaços e de recursos materiais para o desenvolvimento de algumas das atividades planificadas. Assim, a composição e as condições da parceria foram evoluindo face às necessidades, expectativas e dinâmicas dos parceiros e do seu público-alvo, estabelecendo-se novas metas e planificando-se novas atividades em função das dinâmicas que iam sendo incorporadas no grupo. À semelhança do esquema relativo às etapas de constituição de uma parceria apresentado por Hands (2005) no capítulo 2 desta tese, elaborámos um esquema representativo do processo de constituição e desenvolvimento do grupo de parceiros que participou neste estudo (figura 14):

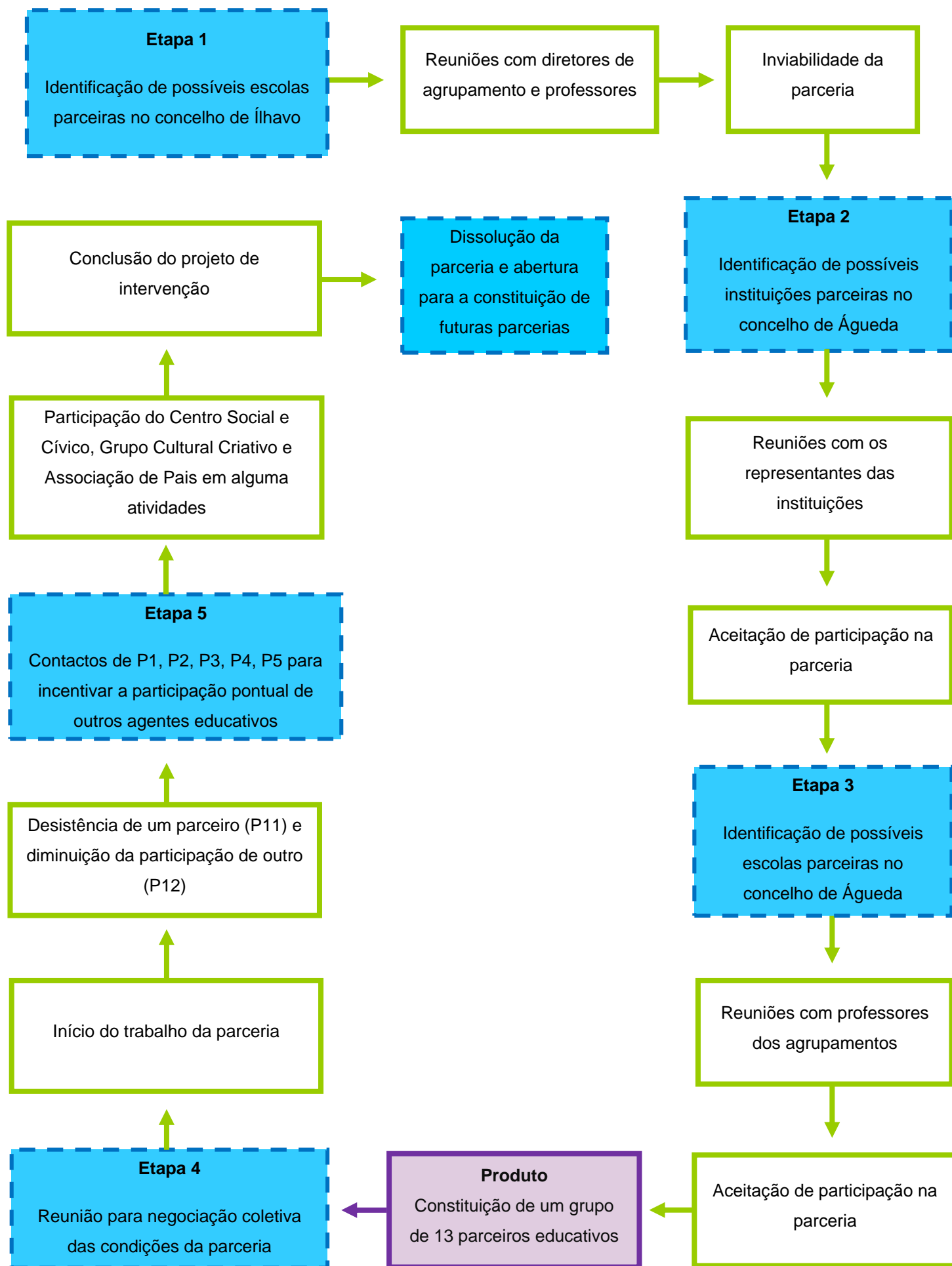


Figura 14. Processo de constituição e desenvolvimento da parceria

Salientamos, neste esquema, o carácter aberto e flexível de todo o processo, permitindo a entrada de novos parceiros, a desistência de outros (P11), a mudança do tipo de envolvimento no projeto (P12) e, após a dissolução do grupo inicial, a possibilidade de continuação do trabalho aqui iniciado, caso uma parceria envolvendo alguns destes parceiros seja viável e significativa para cada um.

5.2. Primeiro momento de recolha e análise de dados

Logo após o grupo inicial de parceiros educativos estar reunido, isto é, após a obtenção do produto da etapa 3 (figura 14), procedemos a um primeiro momento de recolha de dados, seleccionando como instrumento a entrevista semiestruturada. Neste sentido, elaborámos um guião de questões que iam sendo colocadas pela investigadora a cada um dos parceiros, à medida que a conversa se ia desenrolando, e que concedeu, simultaneamente, alguma liberdade de resposta ao entrevistado, permitindo o acesso às suas perceções sobre as temáticas em causa (Pardal & Correia, 1995). Assim, pretendíamos aceder ao não-observável, como opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo, provocando uma espécie de introspeção (Amado, 2013).

Pretendíamos que os dados recolhidos nesta entrevista nos permitissem fazer uma caracterização inicial dos parceiros envolvidos neste trabalho, no que diz respeito, não só às suas representações sobre educação intercultural e trabalho em parceria, mas também em relação ao tipo de trabalho já desenvolvido por cada um deles nestas áreas, bem como conhecer mais aprofundadamente as suas motivações e expectativas relativamente à participação neste projeto. Assim, poderíamos levar a cabo uma reflexão sobre o modo como deveríamos efetuar a coordenação do projeto, dado que nos poderiam transmitir informações relativas às necessidades de formação dos parceiros sobre interculturalidade e educação intercultural, a práticas de educação intercultural que poderiam vir a integrar o conjunto de atividades a implementar no projeto, bem como aos recursos de que dispõem e que poderiam ser mobilizados no âmbito do mesmo. A duração desta entrevista, local de realização, participantes, objetivos e métodos de recolha e tratamento de dados encontram-se na tabela 3 (encontrando-se o respetivo guião disponibilizado no Anexo 3 – documento 3.1, e transcrições no documento 3.2).

Duração	Local de realização	Participantes	Objetivos	Recolha e tratamento de dados
Aproximadamente 30 minutos.	Local de trabalho dos parceiros.	Cada um dos 12 parceiros que constituíram o grupo inicial (entrevistas individuais)	i) Aceder às representações dos participantes sobre educação intercultural e trabalho em parceria. ii) Identificar e caracterizar práticas interculturais e de trabalho em parceria dinamizadas pelos parceiros. iii) conhecer as suas motivações para a participação num projeto em parceria sobre educação intercultural.	Registo áudio. Transcrição e análise de conteúdo utilizando o <i>software</i> WebQDA.

Tabela 3. Caracterização da entrevista inicial aos parceiros

Passamos, em seguida, a explicar de que modo os dados recolhidos com esta entrevista foram tratados e analisados.

5.2.1. Sobre o tratamento de dados e a análise de conteúdo

Tal como já referimos, os dados recolhidos na entrevista inicial, por meio de gravação áudio, foram objeto de transcrição por parte da investigadora. De modo a garantir uma maior fidelidade do processo de transcrição, esta foi efetuada pela própria investigadora, uma vez que foi também ela quem conduziu a entrevista e quem procedeu à sua análise. Deste modo, o processo de transcrição permite:

uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas. (Stake, 2007, p. 88)

A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo que, como refere Vala (1986), tem como finalidade “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104), procurando descrever as características da comunicação, formular inferências acerca do motivo que conduziu à enunciação de determinada proposição e formular inferências quanto aos possíveis efeitos da comunicação (Amado, 2013). Para isso, os dados foram categorizados em “caixas” (Bardin, 2008), ou seja, foram organizados de acordo com categorias definidas *a priori*, com base no referencial teórico apresentado, mas também em categorias *a posteriori*, isto é, que emergiram do tratamento progressivo dos mesmos (Bardin, 2008; Coutinho, 2011).

Ao efetuarmos as transcrições dos registos áudio tivemos oportunidade de lançar um primeiro olhar sobre os dados recolhidos, dando início a um processo de busca de “padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja, regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (Coutinho, 2011, p. 192). Para isso, começámos por “espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objectivos do estudo” (Amado, 2013, p. 235). O instrumento utilizado para a realização desta tarefa foi o WebQDA, um software de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo distribuído, para o qual a investigadora recebeu uma formação certificada de 8 horas de trabalho presencial. A análise dos dados com recurso ao WebQDA encontra-se no Anexo 4 – documento 4.1.

Na matriz categorial que construímos, os dados recolhidos com a entrevista inicial, antes do projeto de intervenção ter início, foram organizados em duas dimensões principais: *Parcerias educativas: representações e práticas* e *Educação intercultural: representações e práticas*. Começamos por descrever ambas as dimensões, bem como as categorias e subcategorias que as constituem.

5.2.1.1. Parcerias educativas: representações e práticas

A primeira dimensão de análise da matriz categorial diz respeito à nossa intenção de recolher dados com vista à compreensão do processo de constituição e gestão de uma parceria educativa. Deste modo, considerámos pertinente conhecer a experiência prévia que os parceiros tinham nessa matéria, experiência essa que nos poderia elucidar sobre as suas motivações e objetivos ao participar neste tipo de trabalho, fornecer indicações de outras instituições que pudessem ser contactadas e de estratégias para a organização do trabalho. Neste sentido, os dados recolhidos foram organizados em duas categorias: *C.1. Motivações para a participação na parceria* e *C.2. Práticas anteriores de trabalho em parceria*.

A categoria C.1., Motivações para a participação na parceria, divide-se nas subcategorias C.1.1. *Motivações pessoais* e C.1.2. *Motivações profissionais*.

A categoria C.2., Práticas anteriores de trabalho em parceria, engloba os dados referentes à participação dos inquiridos em outras parcerias, incluindo os parceiros com quem desenvolveram trabalho e o tipo de trabalho realizado nesse âmbito. Assim, e de acordo com o quadro teórico apresentado, esta categoria engloba as subcategorias: C.2.1. *Parcerias envolvendo escolas/ professores*; C.2.2. *Parcerias envolvendo pais e encarregados de educação*; C.2.3. *Parceria envolvendo autarquias*; e C.2.4. *Parcerias envolvendo outras instituições da comunidade*.

A tabela 4 apresenta-nos a relação entre a dimensão considerada, as categorias e as subcategorias de análise que a constituem.

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Parcerias educativas: representações e práticas	C.1. Motivações para a participação na parceria	C.1.1. Motivações pessoais
		C.1.2. Motivações profissionais
	C.2. Práticas anteriores de trabalho em parceria	C.2.1. Parcerias envolvendo escolas/ professores
		C.2.2. Parcerias envolvendo pais e encarregados de educação
		C.2.3. Parceria envolvendo autarquias
		C.2.4. Parcerias envolvendo outras instituições da comunidade

Tabela 4. Categorias e subcategorias da dimensão de análise *Parcerias educativas: representações e práticas*

5.2.1.2. Educação intercultural: representações e práticas

A segunda dimensão de análise engloba os dados referentes às representações dos parceiros sobre educação intercultural anteriores à participação na parceria e às suas práticas anteriores de educação intercultural. As categorias criadas para esta dimensão, enquadradas pelo referencial teórico apresentada, foram: C.3. *Representações sobre interculturalidade e educação intercultural anteriores à participação na parceria* e C.4. *Práticas anteriores de educação intercultural*.

Na categoria C.3., Representações sobre interculturalidade e educação intercultural anteriores à participação na parceria, os dados recolhidos foram organizados em duas subcategorias: na primeira, C.3.1. *Conceito de interculturalidade*,

pretendíamos conhecer os conhecimentos que os parceiros já possuíam sobre educação intercultural e detetar as suas necessidades de formação teórica e prática relativamente à mesma. Essa informação permitir-nos-ia organizar sessões de formação no âmbito do trabalho a realizar, de modo a clarificar alguns conceitos teóricos ou a fornecer exemplos de práticas relatadas pela investigação; na segunda, *C.3.2. Relevância da implementação da educação intercultural*, pretendíamos saber se os parceiros consideravam ou não necessário trabalhar a educação intercultural na sua atividade profissional e de que modo poderiam levar a cabo tal tarefa.

A categoria C.4., Práticas anteriores de educação intercultural, reuniu dados que nos permitiram efetuar uma análise das atividades sobre educação intercultural levadas a cabo pelos parceiros em momentos anteriores da sua carreira profissional, com o intuito de nos fornecer sugestões de atividades, materiais e metodologias a adotar aquando da conceção do projeto de intervenção. As subcategorias consideradas estão organizadas de acordo com os objetivos dessas práticas, tais como foram indicados pelos parceiros: *C.4.1. Aquisição de conhecimento sobre outros povos e culturas*; *C.4.2. Desenvolvimento de atitudes e valores*; e *C.4.3. Pensamento crítico e resolução de conflitos*.

A tabela 5 apresenta-nos a relação entre a dimensão considerada e as categorias e subcategorias de análise que a constituem.

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Educação intercultural: representações e práticas	C.3. Representações sobre interculturalidade e educação intercultural anteriores à participação na parceria	C.3.1. Conceito de interculturalidade
		C.3.2. Relevância da implementação da educação intercultural
	C.4. Práticas anteriores de educação intercultural	C.4.1. Aquisição de conhecimento sobre outros povos e culturas
		C.4.2. Desenvolvimento de atitudes e valores
		C.4.3. Pensamento crítico e resolução de conflitos

Tabela 5. Categorias e subcategorias da dimensão de análise *Educação intercultural: representações e práticas*

5.2.2. Analisando as vozes dos parceiros antes do início do projeto de intervenção

Neste ponto, passamos a analisar os dados e a discutir os resultados que integraram as quatro categorias consideradas nas duas dimensões apresentadas na tabela 4.

5.2.2.1. Parcerias educativas: representações e práticas

Começamos por analisar a primeira categoria que integra esta dimensão de análise:

C.1. Motivações para a participação na parceria

Quando questionados acerca dos motivos que os levaram a aceitar participar na parceria que lhes era proposta, os inquiridos forneceram-nos respostas que nos permitiram recolher 27 unidades de sentido, que organizámos em duas subcategorias: motivações pessoais e motivações profissionais.

C.1.1. *Motivações pessoais*

As motivações pessoais que nos foram apresentadas para a participação na parceria correspondem às dez unidades de sentido recolhidas e apresentadas na figura 15:

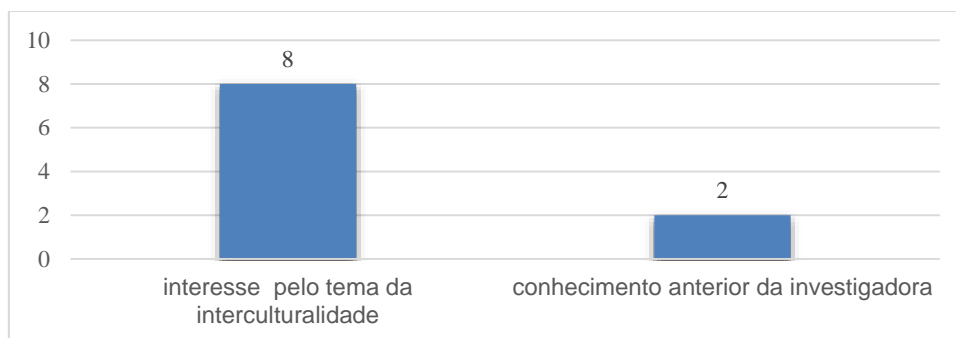


Figura 15. Motivações pessoais para a participação na parceria

A figura mostra-nos que oito dos inquiridos referiram que o tema da interculturalidade lhes suscitava interesse, como se pode observar, por exemplo, nas palavras de P2: “quando ouvi/ disse logo isto é interessante” e acrescenta que “gosto de viajar/ de conhecer/ outros países e culturas/ por isso parece-me interessante trabalhar sobre a interculturalidade”.

Apesar de a parceria ter sido constituída com uma finalidade específica (o desenvolvimento de um projeto sobre educação intercultural) e de essa finalidade ter surgido de uma sugestão da investigadora (e não dos parceiros), parece-nos que o tema

suscitou o interesse dos inquiridos, que se mostraram recetivos ao mesmo. Tal facto poderá advir de associarem o tema da interculturalidade a viagens a outros países, ao contacto com pessoas de outras culturas ou a alguma curiosidade que possam ter em relação a culturas diferentes da sua.

Outros dois inquiridos referiram que aceitaram participar no projeto devido à investigadora do estudo, que foi a pessoa que estabeleceu o contacto com eles. No caso de P3, a justificação foi “porque quando foi a minha filha também a ajudaram/ que é professora (...) e agora ajudo-te eu a ti”. Este inquirido alude a uma situação passada, na qual a sua filha necessitou de colaboração, por parte das escolas, para o desenvolvimento de um projeto no âmbito da conclusão do seu grau académico, à semelhança do que estava a suceder com a investigadora deste estudo. Assim, e dado que nessa altura houve escolas que se disponibilizaram a colaborar, o inquirido sente que também deverá prestar o mesmo apoio a pessoas que estejam na situação em que a sua filha esteve.

Por outro lado, P9 referiu que aceitou participar na parceria “porque já te conhecia a ti”, querendo, com isto, explicar que é significativo o facto de o contacto para colaboração ser proveniente de uma pessoa conhecida. Tal como indica Hands (2005), este tipo de convites é mais difícil de recusar se vier de uma pessoa conhecida do que de um estranho.

C.1.2. *Motivações profissionais*

As motivações profissionais para a participação na parceria podem ser observadas na figura 16:

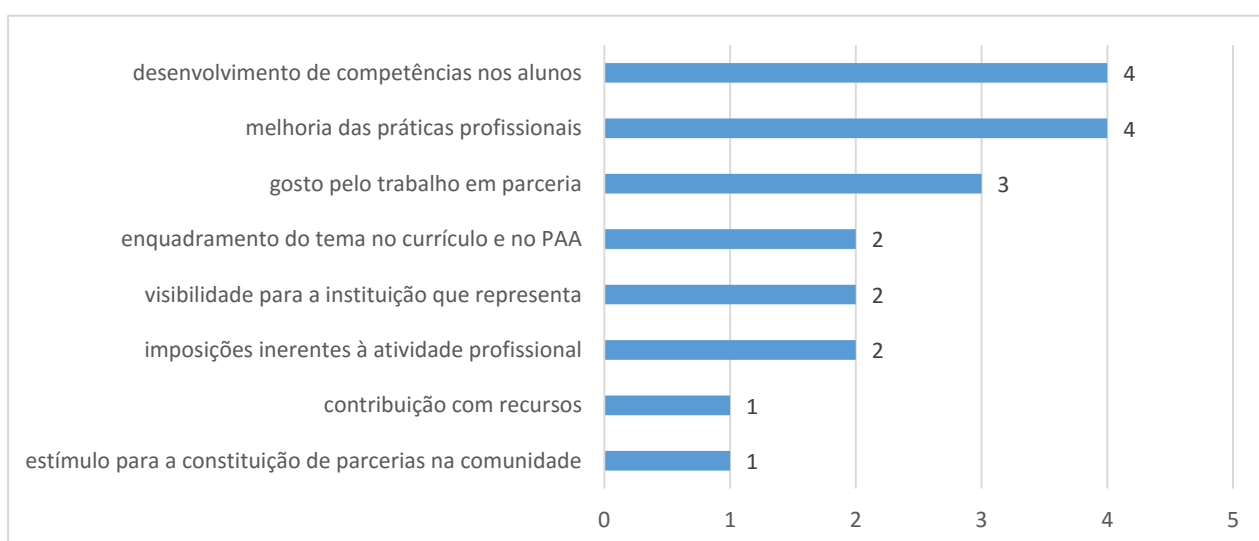


Figura 16. Motivações profissionais para a participação na parceria

Analisando a figura, podemos verificar que, das dezanove unidades de sentido recolhidas, um dos motivos profissionais maiormente apontados para a participação na parceria (com quatro unidades de sentido) foi o reconhecimento de que ao trabalhar em parceria sobre esta temática se poderiam desenvolver competências nos alunos. A este respeito, P2 justificou-se dizendo que “ter dois alunos estrangeiros na turma é qualquer coisa/ vai ser importante para eles e para os colegas/ trabalhar sobre essas culturas”. Já P6 considera que “acho que eles [os alunos] vão sair a ganhar porque por mais que nós tentemos e falemos/ há sempre alguma resistência em ser tolerante e respeitar as diferenças e às vezes não são só culturais mas também se pode começar por aí para eles perceberem que tem que haver algum respeito e tolerância por pontos de vista diferentes, ou diferenças, seja lá de que// origem/ não é?”. Assim, parece-nos que o tema sugerido para esta parceria é encarado por estes inquiridos enquanto potenciador da aquisição de novos conhecimentos e do desenvolvimento de atitudes por parte dos alunos, valorizando as diferentes culturas existentes no seu contexto de trabalho.

Outras quatro unidades de sentido remetem para uma expectativa de melhoria das práticas profissionais dos parceiros. Por exemplo, de acordo com P7, a sua motivação prende-se com “a expectativa de ter mais conhecimento sobre atividades práticas que eu possa desenvolver nas aulas com os meus alunos neste/ neste âmbito”. Para P8 “é importante desenvolver atividades e começar a participar em projetos assim para irmos tendo algum material para depois usar noutros anos”. Ambos os inquiridos pretendem, a nosso ver, beneficiar as experiências, metodologias e atividades que esperam que sejam partilhadas pelos restantes parceiros e, com isso, melhorar a sua própria ação educativa.

Três unidades de sentido indicam que o motivo que levou os parceiros a aceitar participar na parceria foi a sua preferência por este tipo de trabalho. Por exemplo, P1 afirma: “prefiro sempre trabalhar com outras pessoas do que sozinha” e P6: “gosto de trabalhar assim, com outras pessoas, acho interessante”. Parece-nos, então, que os inquiridos encontram vantagens no trabalho desenvolvido em parceria com colegas ou outras instituições e recorrem a ele sempre que possível. Tal facto poderá ser vantajoso para a etapa seguinte do nosso estudo, o desenvolvimento de um projeto em parceria, uma vez que estes parceiros poderão contribuir com a sua experiência relativamente à organização e orientação deste tipo de trabalho, bem como indicar-nos com que tipo de parceiros o costumam desenvolver.

A respeito do tema proposto para o trabalho a desenvolver pelo grupo de parceiros, P5 refere que “é um tema que realmente a gente fala e dá nas aulas/ está no programa/ mas nunca tinha pensado que pudesse haver/ e que pudéssemos aprofundar mais”. Já P4 lembra que “também temos um dos nossos projetos/ da nossa escola/ que

é *Crescer em Harmonia* que acho que está muito...relacionado com esse tema [da educação intercultural]”. As duas unidades de sentido recolhidas parecem demonstrar que os parceiros tinham alguma preocupação em articular o trabalho que lhes era proposto com o currículo do 1.º CEB ou com o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, de modo a que o projeto proposto não fosse, simplesmente, mais um projeto a desenvolver, sem qualquer relação com as restantes atividades e conteúdos a lecionar.

Outros dois parceiros, P10 e P12, indicam como motivo para a participação na parceria a oportunidade de dar maior visibilidade à instituição que representam (Associação de Imigrantes e Biblioteca Municipal, respetivamente), motivo indicado na literatura como uma das potencialidade das parcerias que se estabelecem entre a escola e a comunidade (Pokorná, 2006). P10 diz-nos: “penso que a nossa associação e a nossa escolinha vão ter alguns resultados no trabalho com este projeto” e P12 admite que pretende “que vejam a Biblioteca como uma parceira capaz de ajudar / para a sensibilização desta temática” e também que é seu objetivo “dizer à população que temos alguns serviços que nos orgulham e que devem ser usados pelas pessoas sem problema nenhum”. Ao participar na parceria proposta, ambos os parceiros pretendem que a instituição que representam seja mais conhecida na comunidade, dando evidências do trabalho importante que aí se desenvolve e, quem sabe, atraindo a atenção de potenciais utilizadores ou outros parceiros de atividade.

Dois outros inquiridos, P3 e P5, admitem que aceitaram o convite para integrar a parceria devido a imposições inerentes à sua atividade profissional, isto é, sendo professores integrados na carreira docente, há a obrigatoriedade de participar em ações de formação de modo a adquirirem um determinado valor de créditos de formação, numa lógica de formação contínua. Uma vez que o projeto que lhes era proposto concedia créditos de formação, P3 admite que aceitou participar na parceria “porque teve que ser/ sabes que temos que fazer formações todos os anos (...) e mais vale esta/ que é um tema interessante do que aquelas que às vezes somos obrigadas...”. Também P5 mencionou o mesmo facto dizendo: “e depois a necessidade também de participar em alguma coisa, já que somos obrigadas a fazer formações...”.

Por fim, P12 considera que a participação da sua instituição na parceria poderá ser uma vantagem para o trabalho a desenvolver, na medida em que os recursos que têm à disposição poderão ser de grande valor para o grupo. Uma vez que as instituições que representa (Biblioteca e Câmara Municipal) possuem uma grande variedade de recursos e têm obrigatoriedades autárquicas para com as escolas, a sua participação poderá permitir a realização de atividades que, de outro modo, dificilmente se concretizariam. Neste sentido, P12 diz-nos que “obviamente temos uma posição que

nos permite facilitar todas as questões logísticas” mas que “gostava que a nossa participação não se limitasse à cedência de autocarros/ ou às questões logísticas/ gostaria que fosse mesmo de intervenção de/ que servíssemos de/ quer os nossos recursos humanos/ como por exemplo esta questão da Hora do Conto nestas escolas (...)”.

Este mesmo inquirido indicou-nos que outras das suas motivações para participar neste trabalho foi a esperança de “ser uma grande oportunidade/ para além de estabelecer parcerias entre instituições que estavam separadas até agora / deixar alguma coisa para que ela continue a crescer (...) isto ser uma oportunidade para que todos se reúnam à mesa e vejam que é possível trabalhar em equipa/ e em conjunto”. Esta resposta mostra-nos que P12 demonstra ter preocupações que vão além do funcionamento das instituições que representa, mas que abrangem toda a comunidade. Para este inquirido, é importante que o trabalho das instituições seja desenvolvido em parceria, porque considera que “todos juntos somos fortes e que é possível fazer atividades em conjunto/ e que é possível beneficiar as pessoas que/ estão nesses projetos”. Assim, espera que este projeto seja o despoletar de uma consciencialização para a necessidade de as instituições unirem esforços para o benefício de toda a comunidade, porque “às vezes é preciso vir aqui alguém do exterior para deixar a semente e deixar aquelas pessoas todas a trabalhar juntas/ graças ao projeto da interculturalidade”.

Consideramos, tal como P12, que é importante que se consiga difundir o valor do trabalho em parceria aos restantes parceiros e que a participação neste projeto funcione, realmente, como o início do desenvolvimento uma cultura de trabalho em parceria em toda a comunidade, quer através da continuação do projeto que lhes é agora proposto, quer pelo desenvolvimento de vários outros projetos ou iniciativas locais.

C.2. Práticas anteriores de trabalho em parceria

A este respeito, todos os parceiros declararam ter já realizado trabalho em parceria, tendo descrito, sucintamente, em que consistiu esse trabalho. As respostas dos inquiridos encontram-se organizadas na tabela 6:

	Já desenvolveu trabalho em parceria	Parceiros com quem já trabalhou	Tipo de trabalho desenvolvido
P1	Sim	Outros professores da escola	Planificação de atividades, reuniões
		Câmara Municipal	(não descreve)
		Centro de Saúde	Palestras sobre saúde oral dirigidas aos alunos
P2	Sim	Associação cultural	Oficina de trabalho envolvendo expressão plástica, musical e dramática
P3	Sim	Outros professores da escola	Planificação de atividades, reuniões
P4	Sim	Associação de pais	Organização de festas escolares (decoração de espaços, vestuário temático para os filhos), lanches (contribuição com alimentos) e visitas de estudo (transporte dos alunos)
		Junta de Freguesia	Cedência de recursos para a organização de eventos escolares (espaços e equipamento)
		Câmara Municipal	Transporte para visitas de estudo
		Associação de solidariedade social	Organização de festas temáticas e convívios entre alunos e utentes
P5	Sim	Associação de Pais	(não descreve)
		Junta de Freguesia	(não descreve)
		Câmara Municipal	(não descreve)
		Outros professores do agrupamento	Preparação de aulas
P6	Sim	Associação de solidariedade social	Coordenação das AEC, convívio entre alunos e utentes
		Outros professores da escola	Planificação de aulas, coordenação das AEC
P7	Sim	Outros professores da escola	Organização de atividades para sala de aula
		Associação de solidariedade social	Colaboração em festas abertas à comunidade
P8	Sim	Outros professores do agrupamento	Organização de atividades para sala de aula
		Encarregados de Educação	Dinamização de atividades na sala de aulas dos seus filhos
P9	Sim	Hospital	Projeto Comics (sessões palhaçoterapia)
		CERCI (Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado)	Arterapia
		Associações culturais e artistas de diferentes nacionalidades	Organização de eventos culturais (festivals de música e teatro)

		Associação de apoio humanitário, Associação de solidariedade social, Câmara Municipal	Projeto “Asas pró futuro” (atividades de formação cívica, integração social, mediação familiar e apoio a imigrantes)
P10	Sim	Associação de apoio humanitário, Associações culturais, Câmara Municipal	Projeto “Asas pró futuro” (atividades de formação cívica, integração social, mediação familiar e apoio a imigrantes)
		Escolas	Atividades de sensibilização a outras línguas e culturas (teatro de fantoches em língua ucraniana)
P11	Sim	Escolas	Apoio a alunos com deficiência
P12	Sim	Escolas	Hora do Conto Transporte para visitas de estudo
		ACAPO (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal)	Posto de leitura adaptado para invisuais
		Imigrantes russos	Aquisição e catalogação de livros em russo
		Outras instituições da comunidade	(não descreve)

Tabela 6. Parcerias em que os inquiridos participaram anteriormente

Para melhor compreendermos as dinâmicas de trabalho deste grupo de inquiridos, elaborámos um esquema representativo dos seus contextos de trabalho, bem como das relações de parceria que haviam já estabelecido entre eles, em momentos anteriores a esta investigação. Assim, na figura 17, podemos observar que muitos deles já tinham desenvolvido trabalho em parceria uns com os outros e também com um vasto leque de outros indivíduos e instituições, como Hospital e Centro de Saúde, Associações de Apoio Humanitário e de trabalho com cidadãos portadores de deficiência, artistas de diferentes nacionalidades e cidadãos imigrantes.

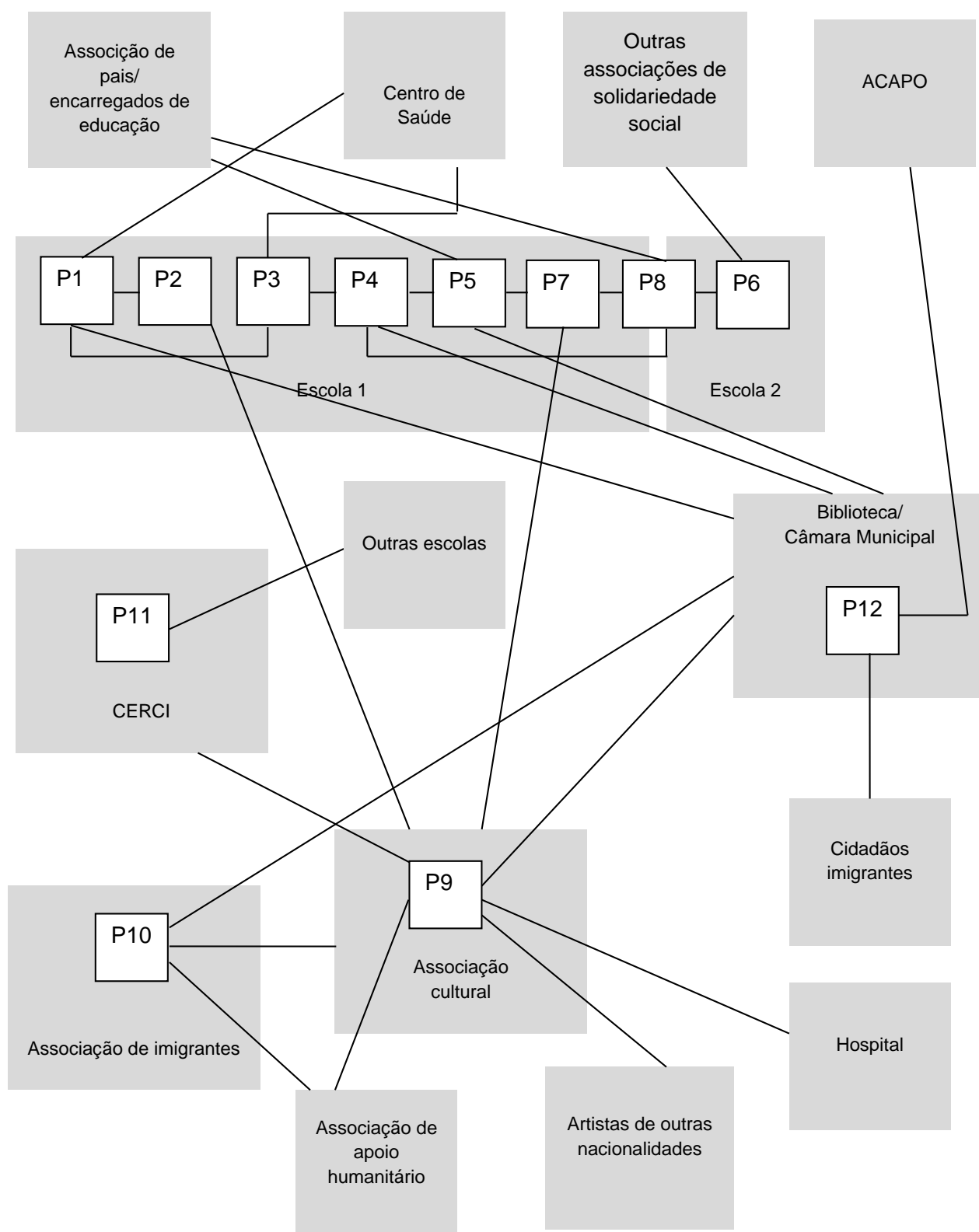


Figura 17. Relações de parceria estabelecidas anteriormente pelos inquiridos

C.2.1. Parcerias envolvendo escolas/ professores

As parcerias com escolas ou com outros professores foram indicadas por nove dos inquiridos. Desses nove, os que afirmaram ter trabalhado em parceria com outros professores (P1, P3, P5, P6, P7 e P8) são, também eles, professores, pelo que se depreende que seja prática comum, para estes profissionais, o trabalho com outros colegas de profissão. Como se pode verificar pelo tipo de atividades que referem, o trabalho prende-se com a planificação de aulas e de outras atividades escolares e a coordenação das AEC. No entanto, neste caso, este tipo de parceria restringe-se à própria escola ou agrupamento, não havendo registo de trabalho envolvendo professores de diferentes agrupamentos. Isto poderá dever-se a um maior afastamento físico entre professores que lecionam em estabelecimentos de ensino diferentes e à existência de uma maior relação de familiaridade entre colegas que lecionam no mesmo estabelecimento, favorecendo relações de trabalho entre eles. Além disso, e dado que os documentos oficiais como Projetos Educativos, Projetos Curriculares e Planos Anuais de Atividades divergem de Agrupamento para Agrupamento, estes profissionais poderão sentir maior dificuldade em articular as atividades a desenvolver, pelo que podem optar por não recorrer a parcerias fora do seu Agrupamento de Escolas.

Por outro lado, há três inquiridos que não são professores (P10, P11 e P12) que admitem trabalhar frequentemente em parceria com escolas, desenvolvendo atividades de sensibilização a outras línguas e culturas, o apoio a alunos com deficiência ou mobilizando recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de outras atividades de âmbito escolar. Assim, parece-nos que algumas das instituições da comunidade reconhecem que têm um papel importante a desempenhar na educação dos alunos, através do estabelecimento de parcerias com as escolas e da promoção de atividades que favorecem o desempenho escolar e o crescimento pessoal dos mesmos.

C.2.2. Parcerias envolvendo pais e encarregados de educação

A categoria relativa às parcerias com os pais ou encarregados de educação dos alunos obteve um total de três respostas por parte dos inquiridos. P4, P5 e P8, que afirmam realizar este tipo de parceria são, todos eles, professores. As atividades desenvolvidas neste âmbito relacionam-se com a dinamização de atividades em sala de aula, o auxílio na organização de eventos escolares (decoração de espaços, contribuição com alimentos ou vestuário temático para os filhos) ou o transporte dos alunos em situações de visitas de estudo não contempladas pelo protocolo de transportes estabelecido pela autarquia. Em qualquer uma das situações descritas, parece-nos existir alguma preocupação, por parte dos professores, em promover o envolvimento das famílias com a finalidade de produzir resultados positivos no sucesso

académico dos alunos (Epstein, 2009; Epstein & Sheldon, 2002, 2009; Sheldon, 2003). Por um lado, no caso da atividade descrita por P8, os pais dos alunos são convidados a deslocar-se à sala de aulas do seu filho para dinamizarem uma atividade do seu agrado, relacionada com os conteúdos programáticos. Isto permite, a nosso ver, conferir aos pais e encarregados de educação, um papel ativo no apoio ao percurso escolar dos seus educandos (Sheldon, 2003). Por outro, os professores reconhecem as famílias enquanto uma mais-valia na mobilização de recursos necessários à realização de atividades escolares, valorizando o papel que desempenham as famílias, enquanto agentes educativos parceiros das escolas.

C.2.3. *Parceria envolvendo autarquias*

Foram cinco os inquiridos que afirmaram ter já trabalhado em parceria com a autarquia local. Os professores (P1, P4, P5) indicam parcerias com a Junta de Freguesia ou com a Câmara Municipal para a cedência de recursos materiais com vista à realização de atividades como festas ou visitas de estudo. A este nível, os inquiridos indicam que o papel da autarquia está relacionado com a disponibilização de espaços, equipamento ou transporte para os alunos e professores.

P9 e P10, representantes de instituições locais, indicam ter trabalhado em parceria com a Câmara Municipal quando participaram no projeto *Asas pró Futuro*, financiado pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, que, segundo eles, tinha a finalidade de promover a formação cívica, a integração social, a mediação familiar e o apoio a imigrantes. Esta parceria, tal como referem os inquiridos, mobilizou a participação de várias outras instituições a nível local como associações de apoio humanitário, associações de solidariedade social, associações de imigrantes e associações culturais.

Estes dados permitem-nos verificar que a autarquia local é um organismo que exerce um papel importante não apenas na disponibilização de recursos materiais, como também na dinamização de parcerias envolvendo as instituições locais, facto decorrente das suas competências a nível educacional e social, promovendo uma melhoria da qualidade da oferta educativa e da qualidade de vida local (Baixinho, 2011).

C.2.4. *Parcerias envolvendo outras instituições da comunidade*

Sete dos inquiridos admitem ter estabelecido parcerias com diferentes instituições da comunidade, como instituições médicas, associações culturais, de solidariedade social ou imigrantes. P1 refere uma parceria com o Centro de Saúde para a realização de palestras sobre o tema da saúde oral. P2 indica que participou numa formação em que trabalhou com uma associação cultural desenvolvendo trabalho nas

áreas da expressão plástica, musical e dramática. P4 indica que já trabalhou com uma associação de solidariedade social que emprestou as suas instalações para a realização de festas e para a promoção de um momento de convívio entre alunos e idosos. P6 também costuma trabalhar com uma associação de solidariedade social para promover momentos de convívio entre idosos e alunos e para a coordenação das AEC na escola. Assim, estes quatro professores parecem estar cientes das potencialidades das parcerias com essas instituições no incentivar dos alunos à participação cívica e comunitária, permitindo-lhes desenvolver um sentido de responsabilidade em relação à comunidade a que pertencem (Sanders, 2006).

Já os inquiridos que não são professores indicam um maior número de parcerias com outras instituições da comunidade, uma vez que esta modalidade de trabalho parece ser prática corrente para o desenvolvimento da sua atividade profissional. P9 indica ter estabelecido parcerias com diversas associações culturais, de solidariedade social, com um hospital e uma CERCI, para desenvolver atividades culturais e de apoio social. P10 esteve envolvido em parcerias com associações culturais e de apoio humanitário para desenvolver atividades de apoio social e P12 refere parcerias com indivíduos de outras nacionalidades e com diferentes instituições comunitárias, desenvolvendo ações de apoio aos utentes dessas instituições.

Todos estes inquiridos parecem empenhados em produzir trabalho em parceria, não apenas em prol do sucesso e bem-estar dos alunos, do apoio aos professores e ao ensino, e à melhoria da sua ação profissional, mas também para benefício da comunidade envolvente (Sanders, 2006). Isto poderá produzir resultados ao nível do reconhecimento do bom trabalho por eles desenvolvido e da sua atitude de responsabilidade social, conduzindo à melhoria da sua imagem pública (Pokorná, 2006).

Em síntese...

Após a análise e discussão dos dados que englobámos nesta dimensão de análise podemos concluir que todos os inquiridos se encontram motivados para o trabalho que se pretende desenvolver em parceria e que as suas motivações são bastante diversas mas articuladas entre si.

Ao nível pessoal destaca-se o interesse pelo tema da interculturalidade, tendo sido também mencionada a relação com a investigadora, nomeadamente a vontade de a auxiliar no seu estudo e o facto de esta ser uma pessoa conhecida de dois dos inquiridos.

Como motivação profissional destacam-se a expectativa de desenvolvimento, nos alunos, de competências relacionadas com essa temática e a expectativa de melhoria das práticas profissionais. Outros motivos indicados prendem-se com o gosto

pelo trabalho em parceria, a relação do tema com o currículo do 1.º CEB e o Plano Anual de Atividades da escola, a visibilidade que esta parceria poderá trazer para as instituições participantes, as imposições inerentes à profissão de professor, o acesso a recursos e o facto de que esta parceria possa funcionar como um estímulo para a constituição de outras parcerias na comunidade. Assim, as vozes dos parceiros parecem indicar que o trabalho nesta parceria lhes poderá trazer várias oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional e que, para além disso, também os seus alunos e a restante comunidade poderão ter algo a lucrar.

No que concerne às suas práticas anteriores de trabalho em parceria, os inquiridos relatam atividades desenvolvidas com diferentes instituições da comunidade como escolas, associações culturais e de apoio social e a autarquia. Parece-nos, pelos exemplos que nos são indicados, que estes inquiridos possuem já algum à-vontade no desenvolvimento de trabalho em parceria com outras instituições da comunidade e também com os pais e encarregados de educação dos alunos, o que demonstra alguma preocupação em aproximar estes três contextos que, tal como indicado por Epstein et al. (1997) são os três principais focos de influência sobre a vida e o desenvolvimento das crianças.

5.2.2.2. Educação intercultural: representações e práticas

Passemos, agora, à análise dos dados relativos à segunda dimensão de análise tendo em conta as duas categorias que a constituem.

C.3. Representações sobre interculturalidade e educação intercultural anteriores à participação na parceria

C.3.1. Conceito de interculturalidade

Com o objetivo de aceder às representações iniciais dos parceiros acerca da temática da educação intercultural, começámos por questioná-los sobre o que significava, para eles, o conceito de “interculturalidade”. As doze unidades de sentido obtidas organizam-se em torno de dois eixos principais: um grupo de parceiros relacionou interculturalidade com a diversidade cultural inerente às sociedades humanas, representações estas que se inserem numa conceção de “multiculturalidade” (Portera, 2008); o outro grupo focou-se numa perspetiva dinâmica de culturas, nas relações entre povos e indivíduos e na competência intercultural, afastando-se de representações estáticas e de estereótipos. As respostas deste grupo enquadram-se, assim, numa perspetiva intercultural (Portera, 2008). Estes resultados encontram-se

exemplificados no gráfico da figura 18, organizada de acordo com as doze unidades de sentido recolhidas:

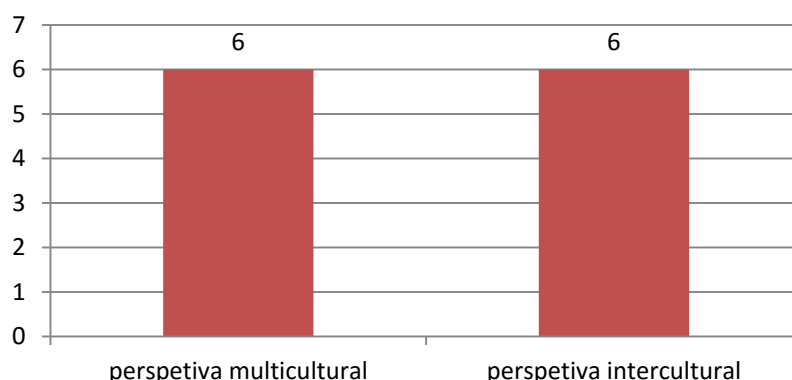


Figura 18. Representações dos parceiros sobre interculturalidade

De facto, em metade das unidades de sentido, associa-se o termo interculturalidade à diversidade de países, de culturas e de tradições. Por exemplo, P7 associa interculturalidade “a internacionalidade (...), aos diferentes países” e P4 “a diferentes culturas (...) costumes (...) tradições”. Parece-nos tratar-se de uma perspetiva algo estática sobre povos e culturas, ignorando as possibilidades de partilha ou interação entre eles, o que, de acordo com diversos autores (Giménez, 2003; Portera, 2008) se coaduna com uma perspetiva de multiculturalidade.

Do mesmo modo, parceiros como P5 relacionam este conceito com “outras culturas e outras etnias/ por exemplo/ a cultura cigana”, “conhecer outras culturas” (P3) ou ainda “o respeito e consideração por tudo o que é diferente de nós” (P12). Estas representações parecem demonstrar algum etnocentrismo na medida em que, ao referirem-se aos “outros”, estão a considerar que eles são “diferentes” e pertencem a um “grupo” que não é o seu. Além disso, a noção de “outras culturas” e “tudo o que é diferente de nós” parece categorizar pessoas e grupos de acordo com certos itens que os tornam exóticos, diferentes e distantes (Aguado, 2008; Mata & Malik, 2009).

Já na outra metade, refere-se que a palavra “intercultural”, devido ao prefixo *inter*, remete obrigatoriamente para uma interação. Assim, considera-se que a interculturalidade está relacionada, tal como indicado por Coste et al. (2009), não apenas com uma justaposição de diferentes culturas mas também com a relação que possa existir entre elas. Os parceiros que se integram neste segundo grupo referem, tal como P6, que a “Interculturalidade faz(-me) pensar em várias culturas e na relação que possa existir entre elas”, ou como P9: “o prefixo *inter* remete para uma relação/ é a

relação com o Outro/ no fundo/ a relação entre as diferentes pessoas/ cada uma com a sua cultura e identidade”. Assim, parece-nos que as respostas deste grupo se referem a uma visão dinâmica das culturas em contacto e à existência de interação entre indivíduos ou grupos, visão esta que, na linha de pensamento de alguns autores, corresponde a uma perspectiva intercultural (Blaszynska, 2008; Portera, 2008). Um dos parceiros, P8, refere ainda a necessidade de reflexão sobre esse processo de interação: “é o agir entre diferentes indivíduos/ a reflexão sobre as culturas e as relações entre elas”. Assim, este parceiro parece evidenciar nas suas palavras uma intenção de analisar os contactos e as interações que se estabelecem entre indivíduos de diferentes culturas e que, por sua vez, permitem a cada um refletir sobre a sua própria cultura. Recordando as palavras de Byram (2008), esta capacidade de análise crítica das relações interculturais é compreendida como uma característica essencial da interculturalidade.

C.3.2. Relevância da implementação da educação intercultural

De igual modo, considerámos pertinente saber qual a importância que os parceiros atribuem à implementação da abordagem intercultural em educação, questionando-os acerca da relevância dessas práticas para a sua atividade profissional. As suas respostas permitiram-nos, aceder às suas representações sobre educação intercultural, nomeadamente no que concerne aos objetivos e finalidades desta abordagem.

Os doze parceiros demonstram estar sensibilizados para a importância da implementação da educação intercultural, uma vez que concordam ser muito importante realizar atividades nesse âmbito. Apesar de três dos parceiros não terem justificado essa opinião, os restantes nove apresentam quatro tipos de argumentos que justificam a importância da implementação desta abordagem, tal como se pode verificar na figura 19:

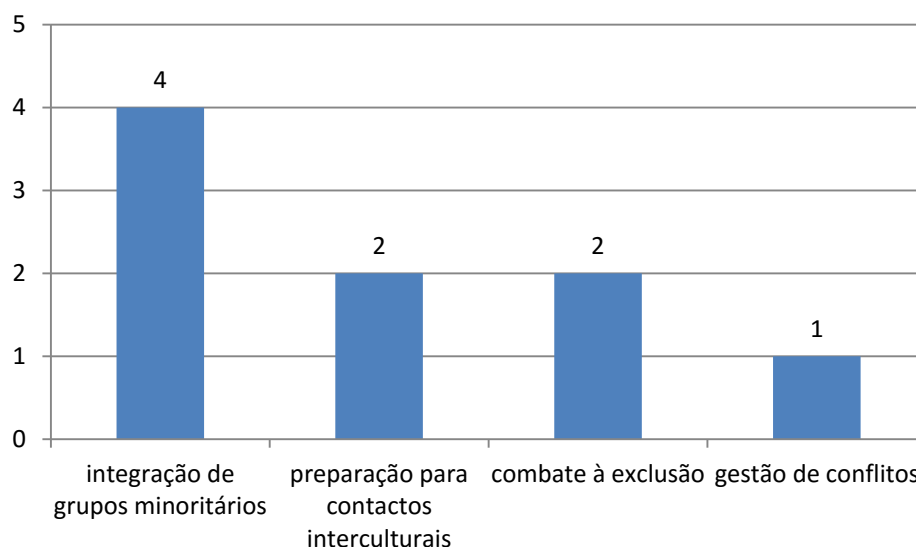


Figura 19. Argumentos para a importância da implementação da educação intercultural

Quatro dos parceiros consideram que este tipo de atividades é necessário, sobretudo, quando se conta com a presença de indivíduos pertencentes a grupos minoritários, como por exemplo alunos imigrantes. A este respeito, afirma P8 que “eu acho que é importante fazer sempre [este tipo de atividades] mas tendo na sala diferentes culturas é mais (...) pertinente” e P9 “a maior parte dos projetos que desenvolvi (...) destinavam-se a minorias/ [tinham] destinatários específicos”. A este respeito, a literatura da especialidade aconselha que a educação intercultural não seja uma opção unicamente em situações nas quais estão presentes grupos minoritários. Deverá, ao invés, ser implementada em todas as situações educativas, considerando-se mesmo que esta deverá constituir-se como a base de toda a educação (Aguado & Malik, 2006; Alred, Byram, & Fleming, 2003; Breeze, 2003).

Em relação à implementação da educação intercultural com o objetivo de preparar os alunos para futuros contactos interculturais, P1 considera: “Eu acho que se devem realizar sempre atividades deste tipo/ ao longo de todo o ano. É sempre importante a educação intercultural. (...) porque é uma maneira de conhecermos os outros/ as outras culturas/ porque a qualquer altura podemos precisar de ir ao estrangeiro ou/ por exemplo/ podemos ter que trabalhar com alguém de outra nacionalidade e com outros costumes. Isto é uma aprendizagem que nos é útil para toda a vida”. Este parceiro considera que a educação intercultural é uma forma de os alunos adquirirem conhecimentos sobre outros povos e culturas, preparando-os para eventuais relações interculturais. De facto, na perspetiva de alguns autores, uma das metas da educação intercultural deve ser o entendimento da educação enquanto meio para o desenvolvimento de capacidades e estratégias individuais que permitam aos indivíduos

viver em sociedades multiculturais e encarar a diversidade enquanto fonte de enriquecimento comum (Gil-Jaurena & Ballesteros, 2009).

Por outro lado, P9 afirma que “No geral é sempre importante [desenvolver este tipo de atividades] / (...) a partir do momento que se trabalha a interculturalidade estaremos/ direta ou indiretamente/ a curto/ médio ou logo prazo a fomentar o respeito e a luta contra o racismo/ (...) Então isso acaba por provocar reações nas pessoas/ levamo-las a reagir/ (...) de uma forma diferente/ a coisas que/ caso não fizéssemos esse trabalho/ iriam provocar alguma discriminação ou iriam olhar para o Outro ou para a diferença de outra maneira”. Este parceiro considera que a educação intercultural é necessária em todas as situações educativas, uma vez que fomenta o desenvolvimento de atitudes não discriminatórias e antirracistas, metas estas a alcançar com a implementação da educação intercultural, tal como se encontra documentado por Gil-Jaurena e Ballesteros (2009).

P2 considera que “é sempre importante realizar este tipo de atividades. (...) porque às vezes geram-se conflitos mesmo entre crianças da mesma nacionalidade. Mas os conflitos surgem porque todos temos as nossas diferenças (...) e temos que saber analisar as situações e lidar com as nossas diferenças. (...) Acho que aí é logo importante intervir e saber gerir os conflitos”. Este parceiro parece estar ciente de que a interculturalidade não se esgota nas diferenças culturais e associa a educação intercultural a uma capacidade de gerir os conflitos que surgem, mesmo entre crianças com a mesma nacionalidade, uma vez que a sua conceção de diversidade se estende às características específicas de cada indivíduo. Esta opinião está de acordo com a visão de autores que defendem que a educação intercultural deverá estar presente em todas as situações educativas e que os conflitos, ao invés de serem evitados, devem ser encarados como fazendo parte da vida quotidiana, pelo que se deve estar preparado para lidar com eles (Aguado, 2008).

C.4. Práticas anteriores de educação intercultural

Com o objetivo de conhecer algumas das suas experiências no que diz respeito à realização de atividades sobre educação intercultural, questionámos os participantes sobre se já tinham ou não realizado atividades neste âmbito. Apenas um dos participantes, P11, referiu nunca ter realizado atividades relacionadas com a educação intercultural.

Em relação aos que afirmaram ter realizado este tipo de atividades, solicitámos que as descrevessem e que indicassem os seus objetivos. As descrições fornecidas reportam-se a atividades muito variadas, promotoras de diferentes competências e aprendizagens nos alunos, e encontram-se sintetizadas na tabela 6.

Parceiro	Descrição	Objetivos	Público-alvo	Parcerias
P1	Correspondência postal com alunos de escolas de outros países	Sensibilização para a diversidade cultural e linguística; promoção de contactos interculturais.	Alunos	Escolas de diferentes países
	Viagem a França com alunos	Sensibilização para a diversidade cultural e linguística; promoção de contactos interculturais.	Alunos	Escola francesa
P2	Voluntariado em países estrangeiros	Prestar cuidados de saúde; realizar atividades educativas; promover contactos interculturais.	Cidadãos carenciados de diferentes países	Missionários a trabalhar no estrangeiro
	Participação em projeto para integração de crianças com diferentes etnias	Integração de alunos de diferentes etnias.	Alunos	Animadora sociocultural e Encarregados de Educação
P3	Pesquisas na internet sobre diferentes povos, construção de trajes típicos para participação em desfiles de carnaval e elaboração de cartazes	Sensibilização para a diversidade cultural.	Alunos	Não
P4	Leitura de textos, livros e visionamento de imagens e de filmes sobre outros povos e culturas; debates sobre esse assunto	Reflexão crítica sobre os diferentes povos e culturas; resolução de conflitos.	Alunos	Não
P5				
P6				
P7	Canções em língua gestual portuguesa	Sensibilização para a diversidade linguística; sensibilização para a deficiência física.	Alunos	Associação de surdos
P8	Interpretação de rótulos de embalagens escritos em diferentes línguas	Sensibilização para a diversidade linguística.	Alunos	Não
P9	Eventos culturais e intercâmbios com artistas de diferentes nacionalidades	Sensibilização para diversidade linguística e cultural;	Cidadãos da comunidade local	Artistas de diferentes países

		promover contactos interculturais.		
P10	Teatro de fantoches e canção na sua língua materna	Sensibilização para a língua ucraniana.	Cidadãos da comunidade local	Instituições locais que promovem festejos temáticos anuais; Biblioteca Municipal; escolas
P12	<i>Bookcrossing</i> entre indivíduos de diferentes nacionalidades	Promover contactos interculturais.	Cidadãos da comunidade local	Associações de imigrantes

Tabela 7. Atividades sobre educação intercultural realizadas anteriormente pelos parceiros

Passemos à análise das atividades descritas do ponto de vista dos objetivos indicados na literatura para a educação intercultural.

C.4.1. Aquisição de conhecimentos sobre outros povos e culturas

Uma das atividades descritas centra-se na aquisição de conhecimento sobre diferentes grupos culturais, os seus costumes, práticas e produtos. Este é o caso de P3, que refere que é costume realizar com os seus alunos tarefas de pesquisa na internet sobre os modos de vida e as tradições dos diferentes países, construindo trajes para a participação em desfiles de carnaval e elaborando cartazes. Estes conhecimentos sobre diferentes grupos e sobre as interações entre eles, que conduzem também a uma situação de autoconhecimento, são um dos pontos contemplados na conceção de interculturalidade defendida por Byram (2008) e Deadorff (2006), uma vez que conduzem ao desenvolvimento da competência intercultural. Contudo, podemos considerar que este objetivo é transversal a todas as atividades descritas, já que nos parece que todas elas, implícita ou explicitamente, promovem a aquisição de algum tipo de conhecimento relativo a outros indivíduos ou grupos, tanto a nível cultural como linguístico. Assim, as atividades descritas pelos parceiros parecem contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural dos diferentes públicos a quem se dirigiam.

C.4.2. Desenvolvimento de atitudes e valores

Outras nove atividades, de entre as onze descritas, relacionam-se com o desenvolvimento de atitudes como o despertar da curiosidade para a diversidade linguística e cultural, a abertura ao Outro em situações de contacto intercultural e o

respeito e valorização da diversidade, apontadas igualmente por Byram (2008) e Deadorff (2006) como essenciais ao desenvolvimento da competência intercultural dos sujeitos. Neste âmbito, P1 relata uma experiência de correspondência postal com alunos de escolas de outros países, através da qual entravam em contacto com a sua língua (na vertente escrita) e com as descrições que esses alunos faziam dos seus costumes e dos lugares onde viviam. P1 descreve ainda uma viagem de intercâmbio que os seus alunos fizeram a uma escola francesa. P2 refere-se a uma experiência de voluntariado no estrangeiro, na qual teve a oportunidade de trabalhar com crianças de outras nacionalidades, e menciona ainda a participação num projeto que tinha como objetivo a integração de alunos com diferentes etnias; P7 refere que costuma ensinar aos seus alunos canções em diferentes línguas, incluindo a língua gestual portuguesa, alertando-os assim para a diversidade de línguas existente no mundo; P8 relata uma atividade de sensibilização aos diferentes sistemas de escrita em que os alunos tinham que interpretar a lista de ingredientes de embalagens alimentares, escritas em diferentes línguas; e P10 conta que costuma realizar em várias escolas teatros de fantoches falados na sua língua materna. Por outro lado, fora do contexto escolar, P9 menciona que a associação cultural onde trabalha organiza eventos que cruzam várias expressões artísticas e proporcionam o convívio com artistas de diferentes nacionalidades. P12 explica também que a instituição que representa, a Biblioteca Municipal, promove o *bookcrossing*² entre indivíduos de diferentes nacionalidades, como meio de promover o contacto e a partilha entre os cidadãos da comunidade.

C.4.3. Reflexão crítica e resolução de conflitos

Há ainda três atividades, de entre as onze indicadas, que visam o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre as experiências interculturais, sobre os contextos de interação e sobre as relações entre indivíduos e grupos, capacidades estas que devem ser contempladas na implementação da abordagem intercultural em educação (ACIDI, 2007). Neste caso, P4, P5 e P6 referem ser usual realizarem atividades de leitura de textos e visionamento de imagens e de filmes sobre outros povos e culturas, discutindo com os alunos as questões relacionadas com os costumes e os valores desses povos.

Além disso, a análise de histórias ou filmes que incluam situações de conflitos motivados por preconceitos é uma atividade que pode despertar, nas crianças, uma necessidade de reflexão sobre a situação apresentada. O incentivo, por parte dos professores, ao desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos sobre a

² Prática de deixar um livro num local público para que outros o encontrem e possam ler voltando, depois, a deixá-lo no mesmo ou noutro local.

relatividade das diferenças sociais, direitos humanos universais e condições históricas da situação de marginalização, poderá favorecer o respeito por outras culturas. O recurso a este tipo de atividades é, por isso, uma das estratégias aconselhada na literatura para a implementação da abordagem intercultural nos primeiros anos de escolaridade (Díaz-Aguado, 2000).

Em síntese...

Os dados apresentados vieram demonstrar que, apesar de as representações dos parceiros sobre interculturalidade e sobre a forma como esta pode ser trabalhada em contexto escolar poderem divergir, estes evidenciam estar sensibilizados para estas questões, referindo que consideram muito importante a adoção de práticas que promovam a educação intercultural. Neste âmbito, os dados corroboram o que se encontra referenciado na literatura, uma vez que a existência de alguma ambiguidade em torno do conceito de interculturalidade foi já amplamente descrita (Abdallah-Pretceille, 2003; Aguado & Malik, 2006; Beacco, 2011; Portera, 2008). No caso específico do presente estudo, o termo interculturalidade é associado a duas perspetivas distintas: por um lado, enfatiza-se as diferenças entre indivíduos a diversidade de povos e de culturas numa perspetiva estática (Alonso, 2006; Giménez, 2003); por outro, enfatiza-se uma relação dinâmica de contacto, interação e diálogo entre indivíduos e culturas (Abdallah-Pretceille, 2003; Aguado & Malik, 2006; Beacco, 2011; Portera, 2008).

Além disso, as representações dos parceiros demonstram-nos que a educação intercultural ainda é, em alguns casos, relacionada com a integração de grupos minoritários, ao invés de ser considerada como uma estratégia fundamental de educação para todos os alunos, independentemente da sua origem social, cultural, económica ou religiosa. Esta divergência de opiniões poderá refletir, por parte dos parceiros, alguma necessidade de formação e de reflexão aprofundada sobre estes conceitos, no sentido de construir uma visão holística e inclusiva de educação intercultural. Na nossa opinião, será importante ir além da constatação da diversidade e das diferenças entre indivíduos, e centrarmo-nos na interação e no enriquecimento que essa diversidade poderá trazer. Assim, no sentido de dar resposta a tais necessidades, foi incluída uma sessão de formação sobre interculturalidade e educação intercultural numa das sessões de trabalho entre parceiros, tal como apresentaremos mais à frente.

Em seguida, passámos a questioná-los acerca das atividades que tinham já realizado neste âmbito, organizando, para isso, a categoria seguinte.

No que diz respeito às descrições de atividades efetuadas, estas permitiram-nos conhecer algumas das representações dos inquiridos no que diz respeito ao que estes

consideram ser práticas de educação intercultural. Estas incluem o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e comportamentais, inscrevendo-se, deste modo, numa visão de interculturalidade que envolve a reflexão crítica, a abertura, o interesse, a curiosidade e a empatia para com indivíduos de outras culturas, usando esta consciencialização da diversidade para se envolver e interagir com os outros e para, potencialmente, agir em conjunto visando fins comuns (Byram, 2008).

É ainda de salientar que a maioria das atividades descritas foram realizadas através de parcerias estabelecidas com outras instituições da comunidade, como bibliotecas, associações de imigrantes ou outras escolas, o que reflete o cuidado dos inquiridos de implicar a comunidade nas propostas de educação intercultural, estratégia esta que nas palavras de Beacco et al. (2010) deve ser tida em conta na planificação de currículos para a promoção da educação intercultural.

5.2.3. Refletindo e preparando a próxima etapa

Os resultados apresentados nas páginas anteriores (pontos C.1. a C.4.) permitiram-nos chegar a algumas conclusões importantes. Em primeiro lugar, as respostas dos inquiridos à entrevista inicial deixaram perceber que estão bastante motivados para a participação na parceria que lhes foi proposta e que possuem já um certo à-vontade no desenvolvimento de trabalho com outras instituições da comunidade. As suas respostas demonstram que estão cientes que o trabalho nesta parceria lhes poderá trazer diversas vantagens, tanto a nível pessoal como profissional, não esquecendo as mais-valias que daqui poderão advir para os seus alunos e para a restante comunidade. Pareceu-nos ainda que a rede de contacto destes inquiridos poderia ser útil para a gestão da parceria e desenvolvimento do trabalho no âmbito do nosso estudo, uma vez que é bastante diversificada e permitiria ter acesso a um vasto leque de outros potenciais parceiros para o desenvolvimento do projeto sobre educação intercultural.

Em segundo lugar, notaram-se algumas discrepâncias em relação ao modo como conceitualizam a educação intercultural. Dado que consideramos importante que exista uma convergência concetual relativa à temática a trabalhar, de modo a não surgirem entraves à prossecução do trabalho, e dado que alguns autores consideram desapropriado tentar introduzir a educação intercultural nas escolas se os professores não possuírem qualquer formação nesse âmbito (Angelides et al., 2007; Bastos, 2014), tornou-se, para nós, bastante claro que o projeto a desenvolver deveria incluir sessões de formação sobre educação intercultural, a nível teórico e prático. Estas sessões teriam como objetivo trabalhar com os participantes informação que lhes permitisse relacionar conceitos como o de multiculturalidade e interculturalidade, facilitar o acesso a

ferramentas teóricas para a interpretação das dinâmicas da diversidade e a ferramentas metodológicas para aplicar a abordagem cultural à sua própria prática profissional, enfatizando valores como a colaboração e a solidariedade e promover um maior relacionamento com a comunidade (Rey-von Allmen, 2004).

Por fim, os exemplos de iniciativas realizadas pelos parceiros forneceram sugestões de atividades, estratégias e materiais a sugerir ao grupo para adaptar e, talvez, incluir no conjunto de atividades a desenvolver no projeto. Considerámos que as atividades descritas se enquadravam na temática que pretendíamos trabalhar e seriam facilmente adaptáveis e recontextualizáveis, pelo que nos pareceu pertinente colocá-las à consideração e discussão no grupo de trabalho. Por exemplo, a pesquisa na internet sobre aspetos culturais, sociais, religiosos e económicos dos diferentes países do mundo pareceu-nos ser uma atividade que facilmente poderia ser desenvolvida em sala de aula pelas professoras, visando sensibilizar os alunos para essa diversidade e adquirir novos conhecimentos; a leitura de livros e visionamento de filmes poderia ser uma atividade dinamizada por P12, representante da Biblioteca Municipal, integrada na Hora do Conto que a Biblioteca costuma desenvolver em parceria com as escolas locais; a canção em língua gestual portuguesa pareceu uma oportunidade única para as crianças terem contacto com esta língua e refletirem sobre a inclusão de cidadãos portadores de deficiência; o teatro de fantoches em língua ucraniana poderia ser uma experiência bastante aliciante de contacto com uma língua e um sistema de escrita diferentes do português. Assim, tanto a inserção das sessões de formação como as sugestões de atividades foram tidas em conta aquando da preparação das sessões de trabalho entre os parceiros.

Nas páginas seguintes, apresentaremos a descrição de todo o processo de estruturação de um plano de intervenção didática desenvolvido pelo grupo de parceiros, bem como os momentos de recolha e análise de dados que se seguiram, assim como as reflexões que daí emergiram.

5.3. Estruturação de um plano de intervenção didática

Tal como referimos no enquadramento teórico desta tese, a investigação apoia a ideia de que as escolas devem estabelecer e manter relações de parceria e desenvolver projetos que envolvam a colaboração das famílias e da comunidade local, no sentido de melhorar a qualidade do ensino que é oferecido aos alunos.

A palavra “projeto” sugere movimento e está relacionada com a ideia de uma trajetória, “uma relação exata com espaço e tempo” (Abrignani, Gomes, & Vilder, 2000, p. 28). Isto remete para que haja um ponto de partida que vai impelir alguém a lançar-se em direção a um objetivo.

Tendo como base os estudos de John Dewey de finais do século XIX e início do século XX, Abrignani, Gomes e Vilder (2000) consideram quatro pré-requisitos para a elaboração de um projeto em educação: a) existência um processo de reflexão comum que permita o seu crescimento e desenvolvimento; b) estudo do contexto para o qual é idealizado; c) conhecimento do que se passou em situações semelhantes no passado; e d) elaboração de uma abordagem que sintetiza a observação do futuro e o conhecimento do passado, identificando o seu significado. Estes autores concluem, então, que um projeto é fruto de uma atividade coletiva que permite aos seus intervenientes colocarem em prática determinadas ideias, com o objetivo de operarem uma mudança no contexto social, temporal e espacial onde este terá lugar. Deve ser planeado e divisível em metas mensuráveis, que devem estar sempre abertas a avaliação.

O desenvolvimento de projetos em educação, envolvendo diferentes parceiros educativos, requer uma preparação meticulosa, onde deverão ser tidos em conta inúmeros aspetos que, uma vez bem planificados, poderão conduzir ao alcançar de resultados positivos. Deste modo, obtêm-se informações importantes que poderão orientar a constituição de um novo grupo de parceiros e o desenvolvimento de um novo projeto ou programa (Epstein, 2009). Tal como foi anteriormente referido, o nosso plano de intervenção didática teve início com a constituição do grupo de parceiros que foram selecionados com um propósito específico: trabalhar na área da educação intercultural. As entrevistas iniciais efetuadas individualmente a cada parceiro permitiram-nos traçar uma imagem relativa ao tipo de atividades que costumam ser levadas a cabo por eles nesta área e que poderão ser adaptadas ao contexto do projeto.

Na conceção e implementação de um projeto em parceria é importante reunir um grupo de parceiros empenhado e em relação ao qual já se conheça algum trabalho realizado, ou solicitar a colaboração de organizações que desenvolvem trabalho na mesma área, a fim de permitir a todos os intervenientes a criação de expectativas realistas relativamente ao trabalho que se pretende desenvolver (Štefková, Houšková, & Matušik, 2006). Por este motivo, procurámos que o grupo de parceiros por nós reunido tivesse em comum o desenvolvimento de trabalho no campo educativo e que representassem instituições que tivessem já alguma experiência de trabalho em parceria umas com as outras, de modo a facilitar a constituição do grupo e a permitir um certo grau de proximidade entre as pessoas, facilitando o desenvolvimento do trabalho pretendido.

Por outro lado, a inclusão de espaços de formação para os parceiros deverá ser também equacionada, uma vez que estes lhes permitirão desenvolver competências e conhecimentos partilhados sobre trabalho em parceria e sobre o tema específico que o

grupo se propõe estudar e trabalhar (Štefková, Houšková, & Matušík, 2006). Tendo em conta estas orientações, foram contemplados, na nossa proposta de intervenção, momentos de formação sobre educação intercultural, sob a forma de uma oficina de formação (ver 5.1). Foram ainda contemplados momentos de formação sobre estratégias de colaboração entre alunos e jogos colaborativos. Estes momentos permitiram a discussão e reflexão sobre conceitos importantes para a elaboração de uma bolsa de atividades a implementar junto do público-alvo do projeto, ou seja, os alunos das escolas participantes.

A coordenação do grupo e facilitação da comunicação entre todos os parceiros, logo desde a fase inicial do trabalho, permite o estabelecimento de uma relação coerente e significativa entre todos (Kuter & Koç, 2009). Assim, ao iniciarmos as sessões de trabalho entre os parceiros, tivemos o cuidado de partilhar uma lista de contactos de todos eles (de modo a facilitar futuros momentos de comunicação) e de discutir e negociar as condições de trabalho da parceria, isto é, a proposta de calendarização das etapas do projeto em parceria, os horários das reuniões, a sua frequência e duração, os locais onde poderiam ser realizadas as sessões de trabalho e a implementação das atividades e as modalidades de trabalho (síncronas e/ou assíncronas). Negociámos ainda com os parceiros os métodos de recolha de dados que pretendíamos utilizar, concordando todos eles com a gravação áudio das sessões de trabalho e o registo vídeo e/ou fotográfico da implementação das atividades a desenvolver, bem como dos trabalhos produzidos pelos alunos. Do mesmo modo, utilizámos as vias do diálogo e da negociação, apresentando uma proposta de projeto em aberto e não um guião previamente planificado, o que permitiu a participação de todos os parceiros na sua elaboração, contribuindo para o seu comprometimento e empenho no trabalho e para o desenvolvimento de um sentimento de pertença que tornasse as atividades mais significativas e fortalecesse os laços entre os membros do grupo (Sanders & Harvey, 2002).

Antes da elaboração do guião das atividades a desenvolver pelo grupo, os parceiros puderam assistir a uma sessão de formação de definição de conceitos e esclarecimento de algumas dúvidas relativas a tópicos pertinentes para o tema, assim como tiveram acesso a exemplos de vários documentos e orientações europeias para a elaboração de atividades visando a educação intercultural e a sensibilização à diversidade linguística e cultural. Assim, considerámos que estariam já na posse do conhecimento e das estratégias necessárias para partir para a elaboração do mesmo. Além disso, a investigadora esteve sempre presente em todas as sessões de elaboração do projeto, colaborando com o grupo na conceção de atividades que melhor se enquadrassem nos objetivos da temática. Não negligenciando o facto de que os

parceiros são sujeitos únicos, com diferentes experiências pessoais e profissionais e diferentes modos de trabalhar e interagir com os outros, houve espaço para que o guião de atividades fosse concebido colaborativamente, tendo em conta aspetos inerentes aos contextos e ritmos de trabalho e motivações de cada um deles. Assim, na elaboração do guião de projeto e na organização do trabalho em parceria foram tidos em conta aspetos como:

- Os objetivos profissionais das instituições participantes;
- A agenda de trabalho das instituições participantes;
- A especificidade e características dos alunos ou outro tipo de público-alvo com quem trabalham;
- A disponibilidade em termos de tempo e recursos de todos os parceiros, uma vez que os horários de trabalho de cada um poderiam não coincidir entre si;
- A motivação pessoal de cada parceiro para trabalhar certos temas específicos dentro da área da Educação Intercultural;
- O Plano Anual de Atividades de ambas as EB1, que contemplavam já projetos sobre educação cívica;
- Os programas das várias áreas curriculares do 1.º CEB (como Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressões), de modo a que estas atividades pudessem ser trabalhadas transversalmente e não em momentos isolados e descontextualizados das restantes atividades escolares.

5.3.1. Organização das sessões de trabalho

Na elaboração do nosso projeto de intervenção tivemos em conta que a estrutura de qualquer projeto (incluindo projetos educativos) deverá obedecer a três fases principais: conceção, implementação e avaliação. Apesar de se indicar uma sequência pela qual as fases deverão ser, preferencialmente, conduzidas, as linhas que as dividem não são absolutas. Na prática, a sua concretização pode variar entre as diferentes fases, dependendo do tipo de projeto, do contexto, do público-alvo, etc. (Abrignani, Gomes, & Vilder, 2000).

O primeiro passo para se iniciar a conceção de um projeto deverá ser a certificação, por parte dos parceiros, de que o projeto que pretendem pôr em prática é realista e que haverá condições para o implementar (Štefková, Houšková, & Matušik, 2006). Autores denominam a primeira fase de um projeto como “*génese do projeto*” e “*definição*” (Abrignani, Gomes, & Vilder, 2000, p. 37). Nesta fase (que decorreu durante as sessões de trabalho entre parceiros, descritas no ponto seguinte desta tese) deverá ser elaborado um guião de projeto contendo informação relativa a pontos tão

diversificados como: público-alvo, definição de metas e objetivos, formulação de atividades, listagem de recursos, necessidade de financiamentos, cronogramas, etc. Devem, igualmente, ser definidos objetivos e linhas de orientação para o trabalho em equipa, incluindo os modos como deverá ser efetuada a coordenação do grupo, a comunicação entre parceiros, a discussão de ideias, a resolução de problemas e a tomada de decisões (Epstein, 2009).

Após a planificação das atividades a desenvolver, segue-se a fase da implementação (Abrignani, Gomes & Vilder, 2000). Nesta fase, a literatura aconselha a que os professores e os restantes parceiros comecem por dialogar com o público-alvo com o intuito de promoverem as atividades a desenvolver e motivá-lo para a sua realização (Štefková, Houšková, & Matušík, 2006). Deve dar-se início à implementação das atividades planificadas, distribuindo-se tarefas, monitorizando-se e ajustando-se a sua implementação e gerindo-se recursos (Abrignani, Gomes, & Vilder, 2000). Os parceiros deverão, ainda, reunir periodicamente para refletir sobre o decorrer do projeto e sobre a sustentabilidade da parceria e ter flexibilidade para a adaptar às necessidades que vão surgindo, à medida que o projeto vai sendo desenvolvido (Epstein, 2009; Štefková, Houšková, & Matušík, 2006).

Organizámos, então, o trabalho em diferentes tipos de sessões de trabalho, que decorreram ao longo do ano letivo de 2010/2011. Foram efetuadas treze (13) sessões de trabalho entre parceiros (26 horas), treze (13) sessões de trabalho com os alunos (42 horas), e duas (2) sessões finais de apresentação de trabalhos à comunidade (4 horas) num total de 72 horas.

As **sessões de trabalho entre parceiros** tiveram como objetivo principal a conceção de um conjunto de atividades sobre educação intercultural e a avaliação constante dos seus resultados, do modo como estavam a ser implementadas e do trabalho que estava a ser realizado no seio da parceria. Assumiram o formato de reuniões, realizadas cerca de duas vezes por mês e contando com a presença de todos os parceiros. O local de reunião, por ser o de mais fácil acesso à maioria dos parceiros, foi a sala de professores da Escola 1, apesar de algumas terem também decorrido na sede da Associação Cultural contactada por meio de P9.

Estas sessões realizavam-se após o horário laboral dos parceiros e tinham uma duração média de duas horas. Nestas reuniões, coordenadas pela investigadora, realizou-se trabalho de diferentes tipos: proporcionaram-se momentos de formação sobre interculturalidade e educação intercultural; apresentaram-se trabalhos nesta área, desenvolvidos pelos parceiros noutras situações; partilharam-se materiais e ideias; discutiram-se as atividades a implementar no projeto; organizaram-se recursos; discutiu-se o decorrer do trabalho desenvolvido; assistiu-se a sessões de formação

sobre colaboração recorrendo a jogos educativos. Após cada reunião, a investigadora elaborava um documento-síntese do trabalho produzido na sessão que partilhava, via *email*, com todo o grupo, inclusivamente com os parceiros que não tinham podido comparecer, para os manter ao corrente do trabalho em curso.

As **sessões de trabalho com os alunos** tinham como principal objetivo implementar as atividades planificadas, quer em sala de aula ou noutros recintos das escolas, quer em espaços proporcionados por outros parceiros (como é o caso da sede do Grupo Cultural Criativo que participou no projeto por intermédio de P9). Nestas sessões, encontravam-se presentes não apenas os parceiros e o público-alvo a quem as atividades eram dirigidas, como também a investigadora, que procedeu à recolha de dados e participou, igualmente, na implementação de algumas delas.

Por fim, as **sessões finais de apresentação de trabalhos à comunidade** decorreram no final do 1.º e 3.º períodos letivos, funcionando como o culminar de todo o trabalho desenvolvido até à altura, em formato de festa aberta a alunos, pais, funcionários e toda a comunidade em geral. Os espaços escolhidos para estas sessões foram, para a festa de Natal, a sede de uma Associação de Solidariedade Social contactada por P4 (que cedeu, igualmente, o equipamento de som e projeção de imagem) e o recreio e pavilhão da Escola 1, onde decorreu a festa final do 3.º período.

Apresentamos, na tabela 8, uma síntese dos diferentes tipos de sessões de trabalho do grupo, ao longo do projeto.

Tipo de sessão	Nº de sessões	Objetivos	Participantes	Local de realização	Duração total
Sessões de trabalho entre parceiros	13	Conceção e avaliação das atividades sobre educação intercultural	Os 12 parceiros e a investigadora	Escola 1	26h
Sessões trabalho com os alunos	13	Implementação das atividades planificadas	Parceiros e alunos	Escola 1, escola 2 e sede do Grupo Cultural Criativo	42h
Sessões de apresentação de trabalhos à comunidade	2	Apresentação a toda a comunidade dos trabalhos realizados no	Parceiros, alunos e toda a comunidade	Centro Social e Cívico e escola 1	4h

		âmbito do projeto sobre educação intercultural			
--	--	--	--	--	--

Tabela 8: Tipos de sessões de trabalho realizadas durante o projeto

5.3.1.1. Sessões de trabalho ente parceiros

Tal como foi já referido, o objetivo principal destas sessões era conceber um plano de intervenção didático incluindo um leque de atividades sobre educação intercultural dirigido aos alunos e a toda a comunidade escolar e local. Todas elas decorreram de modo presencial. Apesar de ter sido sugerida a participação num *blog* (ver tabela 9) ou o contacto via *email* como forma de comunicação à distância entre os parceiros, estas formas de comunicação assíncrona apenas chegaram a ser utilizados pela investigadora. Tal fato poderá ter-se devido à ausência de tempo para a exploração de tais ferramentas ou a uma ausência de competências técnicas para o fazer.

Podemos resumir a caracterização destas sessões na tabela 9, descrevendo-as, de seguida, de um modo mais pormenorizado.

	Parceiros participantes	Ordem de trabalhos	Recursos	Data de realização	Local de realização
Sessão 1	Investigadora, orientadora científica, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.	Apresentação dos parceiros. Apresentação de uma proposta, em aberto, do projeto a conceber. Discussão de aspetos organizacionais: calendarização do trabalho, local de realização das sessões, métodos de recolha de dados e possível contributo de cada participante para o projeto.	Documento de apresentação do projeto (Anexo 5 – documento 5.2). Documento de apresentação de uma proposta de intervenção (anexo 5 – documento 5.3). Gravador de som.	14 de outubro de 2010	Escola 1
Sessão 2	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P10 e P11.	Discussão de orientações teóricas sobre interculturalidade e educação intercultural. Construção do conceito de educação intercultural do grupo. Partilha de materiais e atividades anteriormente realizadas pelos parceiros no âmbito da educação intercultural.	<i>PowerPoint</i> sobre interculturalidade e educação intercultural (anexo 5 – documento 5.4). Materiais trazidos pelos parceiros (relatórios, fotografias,...).	21 de outubro de 2010	Escola 1

		Sugestão de novas ideias para a conceção de atividades a integrar no projeto.	Computador, projetor de imagem e gravador de som.		
Sessão 3	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P10 e P11, investigadora e respetiva orientadora científica.	Apresentação de um <i>blog</i> permitindo a partilha de documentos de carácter teórico ou com exemplos de práticas de educação intercultural, trabalhos que fossem sendo realizados no âmbito do projeto, comentários, sugestões ou ideias de novas atividades a desenvolver (http://projectoeducacaointercultural.blogspot.pt). <i>Brainstorming</i> a fim de reunir as primeiras ideias relativas a atividades a desenvolver ao longo do projeto.	Computador, projetor de imagem e gravador de som.	28 de outubro de 2010	Escola 1
Sessão 4	Investigadora, orientadora científica, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11 e P12.	Elaboração do Guião de Projeto 1. (anexo 5 – documento 5.6). Definição das modalidades de trabalho para os meses seguintes (reuniões presenciais, participação no <i>blog</i> , contactos por <i>email</i>).	Documento para elaboração do guião de projeto. Gravador de som.	4 de Novembro de 2010	Escola 1
Sessão 5	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P10.	Balanço intermédio: reflexão sobre os constrangimentos/dificuldades relativos à implementação das atividades e quais as melhores formas de os ultrapassar. Preparação da sessão de apresentação aos pais e comunidade de uma festa de Natal Intercultural.	Computador, projetor de imagem e gravador de som.	29 de Novembro de 2010	Escola 1
Sessão 6	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, investigadora e respetiva supervisora científica.	Apresentação de um filme com imagens das várias atividades realizadas até ao momento ³ , de modo a manter os participantes motivados, unidos e implicados no trabalho. Realização de um <i>focus group</i> com o objetivos de conhecer a opinião dos parceiros relativamente: i) às atividades realizadas; ii) ao trabalho desenvolvido em parceria; iii) sugestões para a prossecução do trabalho.	CD com filme contendo imagens das atividades realizadas. Guião para a realização do <i>focus group</i> (anexo 6 – documento 6.1); Computador, projetor de imagem e gravador de som.	13 de Janeiro de 2011	Escola 1
Sessão 7	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P10.	<i>Brainstorming</i> sobre novas atividades a desenvolver no âmbito do projeto.	Gravador de som.	3 de fevereiro de 2011	Escola 1

³ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=DJbEg9v64rU>

		Calendarização de sessões de formação sobre jogos colaborativos aos parceiros e de atividades com os alunos na sede do Grupo Cultural Criativo.			
Sessão 8	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P6, e P10.	Sessão de formação sobre jogos colaborativos e técnicas de desenvolvimento da criatividade orientada pelo Grupo Cultural Criativo.	Materiais para a realização de jogos colaborativos. Gravador de som e de imagem.	10 de março de 2011	Sede do Grupo Cultural Criativo
Sessão 9	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P12.	Elaboração do Guião de Projeto 2 (anexo 5 – documento 5.7). Discussão sobre o modo de envolver os pais e a comunidade na implementação das atividades.	Documento para elaboração do guião de projeto; Gravador de som.	17 de março de 2011	Escola 1
Sessão 10	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5 e P10.	Sessão de formação sobre jogos rítmicos e musicais, invenção de jogos, estratégias de socialização e colaboração em jogos de equipa, orientada pelo Grupo Cultural Criativo.	Materiais para a realização de jogos musicais e colaborativos. Gravador de som e de imagem.	24 de março de 2013	Sede da Grupo Cultural Criativo
Sessão 11	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5 e P10.	Reflexão conjunta e recolha de comentários escritos relativos às sessões de formação orientadas pelo Grupo Cultural Criativo, a fim de lhes fornecer <i>feedback</i> sobre o trabalho com eles desenvolvido.	Material de escrita; Gravador de som.	7 de Abril de 2011	Escola 1
Sessão 12	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5 e P10.	Sessão de formação sobre técnicas para o desenvolvimento da criatividade e invenção de povos imaginários, orientada pelo Grupo Cultural Criativo.	Materiais para jogos elaborados pelo grupo Grupo Cultural Criativo. Gravador de som e de imagem.	14 de Abril de 2011	Sede do Grupo Cultural Criativo
Sessão 13	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8 e P10.	Preparação da sessão de encerramento do projeto.	Gravador de som.	27 de Maio de 2011	Escola 1

Tabela 9. Síntese das sessões de trabalho entre os parceiros

Elaboração dos Guiões de Projeto

No caso específico da nossa intervenção, a conceção do projeto de intervenção foi dividida em dois momentos distintos, para os quais foram elaborados os respetivos guiões de projeto. Tal como se pode ver na tabela 8, nas sessões 4 e 9 foram construídos, respetivamente, os guiões de projeto 1 e 2.

Num primeiro momento, que decorreu entre outubro e dezembro, conceberam-se atividades que visavam a sensibilização dos alunos para as questões da diversidade dando-lhes a conhecer diferentes povos, permitindo-lhes interagir com pessoas de diferentes nacionalidades e refletir sobre os seus costumes e tradições, língua e sistema de escrita. Assim, foi elaborado o Guião de Projeto 1, tal como se encontra no Anexo 5 – documento 5.6.

Num segundo momento, que coincidiu com o início do 2.º Período escolar, foram planificadas atividades que, partindo da informação recolhida e do conhecimento construído na fase anterior, permitissem imaginar um povo que reunisse características físicas, psicológicas, sociais e culturais de diferentes povos por eles estudados. Estas atividades envolviam a criação de uma língua, de um sistema de escrita, de jogos, vestes e tradições. A sua planificação encontra-se descrita no Anexo 5 – documento 5.7, correspondente ao Guião de Projeto 2.

A quase totalidade das atividades planificadas foi implementada pelos parceiros, tal como descreveremos no ponto seguinte desta tese. Apenas a sessão “Sensibilização à língua chinesa e japonesa com realização de peça de teatro” (planificada no Guião de projeto 1) não se realizou.

5.3.1.2. Sessões de trabalho com os alunos

Estas sessões tiveram como objetivo a concretização das atividades planificadas durante as sessões de trabalho em grupo, tendo-se produzido materiais didáticos diversificados. As sessões contaram com a colaboração de diferentes parceiros e foram decorrendo intervaladamente com as reuniões de trabalho entre parceiros, à medida que as atividades iam sendo planificadas. Este processo permitiu que os parceiros fossem dando a conhecer uns aos outros os resultados das mesmas, já que nem todos estavam presentes no momento da sua implementação. Assim, iam-se discutindo os pontos fortes ou os constrangimentos da atividade realizada, permitindo aos parceiros procederem aos ajustes necessários à realização das atividades seguintes. Durante as sessões, procedeu-se à respetiva recolha de dados (fotografias, filmagens e recolha de materiais produzidos pelos parceiros e pelos alunos).

Para melhor compreensão do modo como decorreu esta etapa do estudo, apresentamos, em seguida, a tabela 10 contendo um resumo das sessões de trabalho com os alunos.

Designação de sessão	Parceiros responsáveis pela sua dinamização	Objetivos	Descrição	Público-alvo	Data de realização	Local de realização	Duração
1.Sensibilização à língua árabe e ao seu sistema de escrita	Investigadora, professor de Árabe da Universidade de Aveiro (de nacionalidade marroquina) e P1	Desenvolver abertura, interesse, curiosidade, e empatia para com outras línguas e culturas.	Sessão de sensibilização à língua árabe e ao seu sistema de escrita: i) pronunciar e escrever palavras. ii) comparar os alfabetos árabe e latino. iii) identificar léxico comum. iv) contacto com um falante nativo de árabe e exploração de aspetos culturais.	Turma do 1.º ano da Escola 1	Novembro 2010	Sala do 1.º ano da Escola 1	1h
2. Hora do Conto Intercultural	Investigadora, P1, P2, P3, P4 e P12	Sensibilizar para a diversidade cultural. Promover a reflexão sobre a diversidade, a diferença e situações de interação intercultural.	Sessão de leitura de livros infantis relacionados com a temática da educação intercultural: “O aquário”, de João Pedro Méseder e “A viagem fantástica” de Maria do Céu Ferro.	Todos os alunos das duas Escolas	Dezembro 2010	Pavilhão da Escola 1 e sala de aulas da Escola 2	2h
3. Orquestra de percussão	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P9	Compreender o conceito de diversidade. Sensibilizar para a diversidade cultural e musical. Desenvolver a consciência acústica.	Atuação de uma orquestra musical que utiliza instrumentos construídos a partir de diferentes objetos e materiais de uso doméstico (baldes, pentes, vassouras, etc.). Experimentação dos diferentes instrumentos musicais, construção e replicação de sequências sonoras.	Todos os alunos das duas Escolas	Novembro 2010	Pavilhão da Escola 1 e sala de aulas da Escola 2	2h
4. Os frutos	P2	Compreender o conceito de diversidade.	Pesquisa sobre alimentação (frutos) e receitas de outros países.	Turma do 2.º ano da Escola 1	Novembro e dezembro de 2010	Sala do 2.º ano da Escola 1	4h

		Conhecer características geográficas, gastronómicas e culturais de diferentes países.	Elaboração de cartazes e resolução de fichas de trabalho sobre esse tema. Construção de um presépio com frutos secos.				
5. “Meninos de todas as cores”	P3	Sensibilizar para a diversidade cultural. Conhecer diferentes países e costumes de outros povos.	Exploração do conto “Meninos de todas as cores”. Pesquisa na internet sobre os países e costumes das personagens da história. Elaboração de fichas de trabalho, cartazes e peça de teatro sobre a história.	Turma do 3.º ano da Escola 1	Novembro de 2010	Sala do 3.º ano da Escola 1	4h
6. “O patinho feio”	P1	Desenvolver atitudes de respeito e valorização da diversidade.	Visionamento do filme “O patinho feio”. Exploração da história e debate sobre o seu conteúdo. Elaboração de cartazes sobre o tema.	Turma do 1ºano da Escola 1	Novembro de 2010	Sala do 1º ano da Escola 1	2h
7. Jogo das cores	P6	Desenvolver competências de comunicação e cooperação e atitudes de respeito pelos outros e não-discriminação.	Jogo de equipas que permitia aos alunos experimentar situações de inclusão ou exclusão de um grupo e refletir sobre os sentimentos associados a essas situações.	Turma do 2.º e 4.º anos da Escola 2	Novembro de 2010.	Recreio da Escola 2	1h
8. “O nabo gigante”	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P10 e investigadora	Desenvolver abertura, interesse, curiosidade, e empatia para com outras línguas e culturas.	Sessão de sensibilização à língua ucraniana e ao seu sistema de escrita por meio de uma história apresentada em língua ucraniana: i) pronunciar e escrever palavras. ii) comparar os alfabetos árabe e cirílico.	Todos os alunos das duas Escolas	Dezembro de 2010	Pavilhão da Escola 1 e sala de aulas da Escola 2	4h

			<p>iii) identificação de léxico comum.</p> <p>iv) contacto com um falante nativo de árabe e exploração de aspetos culturais.</p>				
9. Canção em língua gestual portuguesa	P7 e P8	Sensibilizar para a diversidade linguística (Língua gestual portuguesa).	Canção interpretada simultaneamente em língua portuguesa e em língua gestual portuguesa.	Todos os alunos das duas Escolas	Dezembro de 2010	Pavilhão da Escola 1 e sala de aulas da Escola 2	4h
10. Danças tradicionais de diferentes países	P4, P5, P6, P7 e P8	<p>Sensibilizar para a diversidade cultural.</p> <p>Conhecer danças tradicionais de outros povos.</p>	Pesquisar e experimentar danças tradicionais de diferentes regiões do mundo (capoeira, danças ucranianas, havaianas, etc.).	Turmas do 4.º ano das duas Escolas	Dezembro de 2010	Pavilhão da Escola 1 e sala de aulas da Escola 2	4h
11. Jogos colaborativos	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P9	Desenvolver competências de comunicação e cooperação e atitudes de respeito pelos outros e de não-discriminação.	Jogos colaborativos entre grupos heterogéneos (alunos de diferentes idades, géneros e nacionalidades) para proporcionar aos alunos experiências de inclusão e exclusão em grupos e refletir sobre os sentimentos relacionados com essas situações.	Todos os alunos das duas Escolas	Março, abril e maio de 2011	Sede da Grupo Cultural Criativo	4h
12. Ovos da Páscoa	Investigadora, P6 e P10	<p>Sensibilizar para a diversidade cultural.</p> <p>Conhecer e experimentar tradições pascais ucranianas.</p>	<p>Visionamento de um <i>PowerPoint</i> sobre as tradições pascais ucranianas.</p> <p>Pintura de ovos da Páscoa de acordo com a técnica ucraniana.</p>	Turma do 2.º e 4.º anos da Escola 2	Março de 2011	Sala de aulas da Escola 2	2h
13. Povo imaginário	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>Descobrir o valor da unidade na diversidade.</p> <p>Trabalhar em equipa</p>	Com base nos trabalhos realizados anteriormente neste âmbito (conhecimento das línguas e culturas de outros povos, desenvolvimento do respeito e valorização da diversidade) os alunos	Todos os alunos das duas Escolas	Abril, maio e junho de 2011	Salas de aulas das Escolas 1 e 2	8h

		com vista a atingir objetivos comuns.	levaram a cabo a invenção de um povo imaginário com a sua língua, sistema de escrita, vestuário, hino, bandeira, jogos e danças tradicionais.				
--	--	---------------------------------------	---	--	--	--	--

Tabela 10. Sessões de trabalho com os alunos

Alguns aspetos desta tabela serão retomados mais à frente, na tabela 17, de modo a procedermos a uma análise e concetualização das atividades desenvolvidas pelos parceiros.

De modo a ilustrar o decorrer das sessões descritas na tabela 9, apresentamos alguns registos fotográficos das sessões bem como de alguns trabalhos realizados pelos alunos (figuras 21 a 46). Todos os registos fotográficos foram recolhidos mediante a devida autorização dos pais ou encarregados de educação dos alunos.

5.3.1.3. Sessões de apresentação de trabalhos à comunidade

Foram realizadas duas sessões abertas à comunidade de divulgação dos resultados das atividades realizadas ao longo do projeto. Estas sessões, com a duração de cerca de 2 horas cada uma, tiveram a participação não só dos parceiros dos projetos e dos alunos de ambas as EB1, como também a colaboração de funcionários das escolas e dos pais dos alunos, que auxiliaram na confeção de adereços, transportes e refeições. Em ambas, os alunos apresentaram uma mostra de canções, danças e peças de teatro onde evidenciavam as suas aprendizagens no âmbito da educação intercultural, pretendendo sensibilizar toda a comunidade para a diversidade linguística e cultural e para a necessidade de valorizar essa diversidade, assim como desenvolver o respeito pelo Outro e combater a discriminação. Houve ainda lugar a exposições de trabalhos realizados pelos alunos e pelos parceiros do projeto. Pretendeu-se, deste modo, alcançar uma visibilização social do trabalho junto da comunidade, de modo a aumentar a motivação dos alunos e promover um maior maior envolvimento dos sujeitos (Simões, 2006).

.Uma síntese destas sessões pode ser consultada na tabela 11:

Designação da sessão	Parceiros responsáveis pela sua dinamização	Objetivos	Data de realização	Local de realização
1. Natal intercultural	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P12	Divulgar os trabalhos realizados pelos alunos. Promover uma relação harmoniosa entre escolas, famílias e comunidade.	10 de dezembro de 2010	Sede da associação de solidariedade social contactada por P4
2. A unidade na diversidade: um povo imaginário	Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P12	Divulgar os trabalhos realizados pelos alunos. Promover uma relação harmoniosa entre escolas, famílias e comunidade.	17 de junho de 2011	Recreio da Escola 1

Tabela 11. Sessões de apresentação de trabalhos à comunidade

Os registos fotográficos recolhidos remetem-nos para estas sessões, tal como se pode observar nas figuras 20 a 23:



Figuras 20 e 21. Sessão “Natal Intercultural”



Figuras 22 e 23. Sessão “A unidade na diversidade: um povo imaginário”

5.3.2. Sobre o processo de avaliação do projeto de intervenção

De acordo com a literatura, a fase da *avaliação* permite aos participantes gerir, monitorizar e regular o decurso do projeto, procedendo aos ajustes necessários, conforme as necessidades que vão sendo identificadas (Epstein & Sheldon, 2009). É este processo que vai estabelecer a relação entre a ideia proposta e a sua concretização (Abrignani, Gomes, & Vilder, 2000). De facto, a melhoria de qualquer projeto ou programa educativo está dependente do seu processo de avaliação. Para que a relação entre a escola e a comunidade possa ser permanentemente melhorada e reforçada é necessário proceder-se a uma avaliação contínua de planificações, atividades e resultados. Nesse processo, devem ser elaborados instrumentos de avaliação que contemplem a qualidade e o progresso de: i) programas e guiões de atividades desenvolvidos; ii) estratégias de contacto, comunicação e integração das instituições da comunidade nas atividades; iii) resultados para as famílias e comunidade; iv) resultados para a escola; v) resultados para os alunos (Epstein & Sheldon, 2009).

A avaliação de cada um destes tópicos requer a elaboração de diferentes instrumentos de avaliação, tais como questionários, entrevistas ou reuniões. Através desses instrumentos deverão ser colocadas questões que permitam concluir se as atividades foram bem planificadas e permitiram o envolvimento dos vários parceiros e que estruturas, práticas ou processos necessitam de ser revistos e melhorados (Epstein & Sheldon, 2009). Os mesmos autores alertam para o facto de o processo de avaliação procurar apenas responder a questões pertinentes e que se refiram ao contexto específico onde o projeto de parceria está a ser realizado, evitando questões que tendam a generalizar os resultados obtidos.

No caso do nosso estudo, a avaliação foi um aspeto em permanente concretização. Por um lado, as reuniões de trabalho entre os parceiros permitiam ir

dando a conhecer o decorrer das atividades, os seus pontos fortes e constrangimentos e iam sendo sugeridas estratégias que permitissem melhorar a sua implementação e alcançar os objetivos propostos. De acordo com a literatura, é esperado que, durante o decorrer do projeto, os parceiros vão informando o grupo acerca dos resultados obtidos com as atividades realizadas e sobre se os objetivos traçados estão ou não a ser atingidos. Esta avaliação do processo, que vai sendo feita pelos parceiros, determinará se será ou não necessário proceder a ajustes ou alterações ao plano inicialmente traçado e às parcerias inicialmente estabelecidas, de modo a que as necessidades do público-alvo possam ser eficazmente respondidas (Hands, 2005) e as relações de parceria permaneçam sólidas e frutíferas (Sanders, 2008). Assim, o guião de projeto foi um instrumento que foi sendo construído ao longo do tempo, incorporando sucessivas reelaborações, no sentido de permitir um funcionamento eficaz da parceria, o envolvimento de todos os parceiros na implementação das atividades, a otimização de recursos, uma equilibrada distribuição das atividades ao longo do tempo e a melhoria da relação com as famílias e a comunidade.

Recorremos também a instrumentos de recolha de dados aplicados em momentos pontuais (que passaremos a descrever no ponto seguinte desta tese), que nos permitiram ter acesso à opinião dos parceiros sobre o decorrer do trabalho e sobre o impacto que este estaria a produzir em todos os participantes. Assim, foi efetuado, no início do mês de janeiro, um *focus group* e no final do projeto, em julho, uma entrevista individual a cada um dos parceiros, procedimentos estes que descreveremos no capítulo seguinte desta tese.

Por fim, resta-nos concluir que as avaliações não têm como objetivo rotular um projeto ou programa de “bom” ou “mau”, mas sim auxiliar os parceiros a clarificar objetivos, identificar aspetos positivos, constrangimentos e planificar melhorias. É o processo de avaliação que permite compreender se todos os parceiros, famílias e outras instituições da comunidade estão ou não a ter o desempenho esperado, mesmo aqueles que, à partida, não se envolveriam neste tipo de iniciativas (Epstein, 2009). Deste modo, a escola poderá reforçar e melhorar a sua atuação de modo a que mais famílias e instituições da comunidade participem em parceria educativas.

5.4. Segundo momento de recolha e análise de dados

Desde que a conceção do projeto de intervenção em parceria teve início, vários foram os momentos em que procedemos à recolha de dados. Estes permitiram-nos, não só ir monitorizando o decorrer do projeto, analisando os seus pontos fortes e fracos e ajustando as atividades de modo a que os objetivos inicialmente traçados fossem alcançados, como também nos permitiram registar as vozes dos parceiros acerca do

impacte do mesmo nas suas práticas profissionais e crenças pessoais. Utilizamos, nesta tese, o termo *impacte* para nos referirmos “aos efeitos decorrentes de uma ação ou acontecimento” (Canha, 2013, p. 125), neste caso, aos efeitos surtidos pelo desenvolvimento do projeto em parceria sobre educação intercultural destinado a alunos do 1.º CEB, efeitos estes que envolvem relações complexas entre a investigadora e os protagonistas da ação no terreno “numa dinâmica partilhada de construção de conhecimento e de reconstrução da prática” (Canha, 2013, p.129).

Para isso, recorremos à triangulação dos resultados obtidos, técnica esta amplamente descrita na literatura da especialidade (Denzin & Lincoln, 2008; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005; Stake, 2007; Yin, 2005) e que pode ser entendida como a combinação de pelo menos três pontos de vista, fontes de evidência, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa “de modo a obtermos um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar” (Coutinho, 2011, p. 208). Para isso, recolhemos dados de três fontes distintas: em primeiro lugar, num momento intermédio do projeto (mais precisamente em janeiro, no início do segundo período escolar) foi realizado o *focus group*; em segundo lugar, foram efetuados registo áudio das sessões de trabalho entre os parceiros; por fim, após a conclusão do projeto (mês de julho) foi realizada uma entrevista final individual.

Outros dados foram recolhidos, tendo, no entanto, sido classificados como dados secundários, como explicaremos mais à frente. Às professoras foi solicitada a elaboração de um portfólio das atividades desenvolvidas, contendo uma reflexão final acerca da participação nesta investigação. Estes portfólios, para além de nos fornecerem dados relativos ao decorrer do projeto sobre educação intercultural e às suas representações sobre esta temática, permitiram-lhes serem avaliadas e obterem os créditos correspondentes à formação acreditada que lhes era proporcionada por meio da participação na mesma. Foram também efetuados registos fotográficos e em vídeo das sessões de trabalho com os alunos e das sessões de apresentação de trabalhos à comunidade e recolhidos diversos documentos de trabalho produzidos pela investigadora e pelos parceiros.

Nas páginas seguintes apresentaremos uma descrição das técnicas de recolha de dados utilizadas nestes momentos (*focus group*, sessões de trabalho entre parceiros e entrevista semiestruturada), assim como uma tabela-síntese de todos os dados recolhidos, explicando o modo como foram organizados e analisados no decorrer desta investigação. A última parte deste capítulo será destinada à análise desses dados e discussão dos respetivos resultados.

5.4.1. O *focus group*

Sensivelmente a meio do projeto, procedeu-se à realização de um *focus group* com todos os parceiros, técnica frequentemente utilizada na investigação educativa, visando conhecer a opinião dos parceiros sobre o decorrer das atividades realizadas até ao momento e conhecer a sua perspetiva acerca do trabalho que estava a ser realizado no seio da parceria. Por esta altura, P11 (representante de uma CERIC) tinha já deixado de comparecer às sessões de trabalho entre os parceiros, desvinculando-se do projeto, sem que a esse respeito tenhamos conseguido obter qualquer tipo de justificação. Neste sentido, este elemento não participou em nenhum dos dois momentos de recolha de dados que se seguiram.

A técnica do *focus group* consiste em “envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco” (Amado, 2013, p. 190). As informações que se pretendem recolher com esta técnica surgem, portanto, no contexto da interação entre os participantes.

Trata-se de um exame em profundidade de um determinado tópico (Fontana & Frey, 2003; Stewart & Shamdasani, 1998) e que se traduz numa coleção de dados expressos na própria linguagem dos respondentes e do seu contexto, possuindo, assim, uma validade ecológica que não se encontra em outros instrumentos de recolha de dados como os inquéritos por questionário. Procura-se conhecer a experiência, as atitudes, os sentimentos e as crenças dos participantes acerca do tema em causa, tendo em linha de conta a interação e as reações que se geram no interior de um grupo e em virtude do tópico em discussão (Amado, 2013).

O objetivo geral deste *focus group* era proporcionar um momento de reflexão sobre o trabalho decorrido, bem como procurar sugestões de melhoria do trabalho a desenvolver em seguida (o respetivo guião encontra-se disponibilizado no Anexo 6 – documento 6.1 e a transcrição no documento 6.2). A sua duração, local de realização, participantes, objetivos e métodos de recolha e tratamento de dados encontram-se descritos na tabela 12:

Duração	Local de realização	Participantes	Objetivos	Recolha e tratamento de dados
60 minutos.	Escola 1.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, investigadora e supervisora científica.	<p>a) Conhecer a opinião dos parceiros relativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao decorrer das atividades realizadas. - ao impacte das atividades realizadas junto do público-alvo (influência ao nível das atitudes, representações, conhecimentos, comportamentos, ...). - ao impacte das atividades realizadas no seu desenvolvimento pessoal e profissional (crenças, atitudes, práticas profissionais,...). - ao trabalho desenvolvido em parceria. <p>b) Identificar mais-valias e constrangimentos no trabalho desenvolvido em parceria.</p> <p>c) Reunir sugestões relativas a possíveis melhorias ao trabalho desenvolvido em grupo.</p>	Transcrição dos registos áudio e análise de conteúdo utilizando o <i>software</i> WebQDA .

Tabela 12. *Focus group*: duração, local, participantes, recolha e análise de dados

5.4.2. A entrevista semiestruturada

Num momento final, após a conclusão do projeto de intervenção, realizou-se uma nova entrevista semiestruturada, com uma duração média de 30 minutos, a cada um dos parceiros que permaneceram no grupo até ao final do projeto, num total de 11 entrevistas. O objetivo geral desta entrevista era compreender até que ponto a participação no projeto contribuiu para que ocorresse (ou não) uma mudança nas representações iniciais dos parceiros sobre interculturalidade, práticas de educação intercultural e trabalho em parceria, e conhecer, do ponto de vista dos entrevistados, os resultados do projeto de intervenção e das dinâmicas de trabalho produzidas pelo grupo. A duração desta entrevista individual, assim como o local da sua realização, participantes, objetivos específicos e métodos de recolha e tratamento de dados estão na tabela 13 (encontrando-se o respetivo guião disponibilizado no Anexo 7 – documento 7.1 e transcrições no documento 7.2):

Duração	Local de realização	Participantes	Objetivos	Recolha e tratamento de dados
Aproximadamente 30 minutos.	Local de trabalho dos parceiros	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12 e investigadora.	(i) Identificar as representações dos parceiros sobre interculturalidade e educação intercultural após a participação no projeto. (ii) Descrever a repercussão destas nas suas práticas profissionais. (iii) Identificar as representações dos parceiros sobre trabalho em parceria após a participação no projeto. iv) Descrever a sua visão relativa: - ao impacte do projeto nos outros parceiros, em outros participantes e no seu público-alvo. - às dinâmicas do trabalho em parceria. - às suas intenções de continuar o trabalho com estes parceiros ou de estabelecer novas parcerias.	Transcrição dos registos áudios e análise de conteúdo utilizando o <i>software</i> WebQDA.

Tabela 13. Entrevista final aos parceiros: duração, local, participantes, objetivos, recolha e análise de dados

5.4.3. Recolha de dados relativos às sessões de trabalho entre os parceiros

A recolha de dados relativa às sessões trabalho entre os parceiros foi efetuada através da sua gravação áudio e vídeo. Pretendia-se, deste modo, obter informação acerca: i) das representações iniciais dos parceiros sobre interculturalidade, educação intercultural e trabalho em parceria; ii) da evolução dessas representações ao longo do ano letivo; iii) do modo de efetuar a coordenação do grupo no que diz respeito às suas dinâmicas de trabalho, atividades a implementar e recursos a mobilizar; iv) dos resultados do projeto de intervenção e do trabalho realizado em parceria.

Ao longo destas sessões foram ainda recolhidos diversos documentos elaborados pela investigadora (tais como convocatórias e resumos de reuniões,

sínteses de trabalho, listas de presença), resultantes das suas funções de coordenação do grupo de trabalho, e pelos parceiros (reflexão individual sobre o conceito de educação intercultural e guiões de projeto).

5.4.4. Sobre o tratamento e análise dos dados

Tal como atrás referimos, os dados recolhidos por meio do *focus group*, da entrevista final e das sessões de trabalho entre parceiros foram audiogravados e transcritos.

No que diz respeito às sessões de trabalho entre os parceiros (sessões bastante extensas e com a participação simultânea de vários intervenientes), a transcrição das mesmas não foi efetuada na sua totalidade, recorrendo-se à seleção de episódios significativos e eliminando conversas paralelas entre os parceiros sobre assuntos não relacionados com o propósito da reunião (Anexo 5.9). De acordo com a literatura, apesar de se considerar que as transcrições devam reproduzir a situação gravada na íntegra, a decisão de transcrever apenas algumas partes dessa situação é aceitável, tendo em conta os objetivos do trabalho, o tempo e o orçamento (Queiroz, 1991). Além disso, as sessões 8, 10, 12 e 13 não foram transcritas por se tratar de sessões de natureza prática sobre jogos colaborativos dinamizadas pelo Grupo Cultural Criativo (no caso das sessões 8, 10 e 12) ou de ensaios e preparação de materiais para o encerramento do projeto (sessão 13).

Em seguida, os dados provenientes destas três fontes (*focus group*, entrevistas finais e sessões de trabalho entre parceiros) foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008; Amado, 2013), recorrendo-se, para isso, ao *software* de análise qualitativa WebQDA. Esta análise foi efetuada como um todo (e não de cada uma das fontes individualmente), numa lógica de triangulação (ver 5.4.) que nos orientasse na busca das respostas ao nosso objeto de estudo. As unidades de sentido analisadas encontram-se identificadas com a designação EF (unidades de sentido recolhidas a partir das respostas dos parceiros à entrevista final), FG (unidades de sentido recolhidas a partir da participação dos parceiros no *focus group*) e ST (unidades de sentido recolhidas a partir da participação dos parceiros nas sessões de trabalho).

Devido à grande quantidade de dados recolhidos (transcrições de *focus group* e entrevistas, transcrições das sessões de trabalho entre os parceiros, portfólios das professoras, registos fotográficos das atividades, trabalhos dos alunos e documentos diversos como convocatórias, resumos de reuniões, sínteses de trabalho, listas de presença e guiões de projeto, etc.), sentimos necessidade de efetuar uma seleção dos mesmos, de acordo com a sua natureza, optando por organizá-los em dados primários

e secundários. De acordo com Moreira (2007), os primeiros podem ser definidos como “elementos de observação e entrevista ou inquéritos obtidos intencionalmente pelo investigador na busca de uma hipótese de trabalho” (p. 154). Assim, incluímos neste grupo as transcrições do *focus group* e da entrevista final, bem como as transcrições da seleção de episódios das sessões de trabalho entre os parceiros, já que estes dados nos permitiram aceder às suas representações sobre educação intercultural e trabalho em parceria e descrever a sua opinião acerca do impacto do projeto desenvolvido tanto no grupo de parceiros como no seu público-alvo, fornecendo-nos informação para responder às questões de investigação por nós traçadas.

Já os dados secundários são definidos pelo mesmo autor enquanto “marcos significativos da cultura dessa sociedade e onde também as ‘coisas’ (...) podem falar ao investigador social” (Moreira, 2007, p.154). Incluímos, então, neste grupo os portfólios das professoras, os registos fotográficos das atividades e os trabalhos produzidos pelos alunos, recorrendo a eles para aprofundar determinados aspetos da análise como as descrições das sessões de trabalho e as atividades realizadas. Incluímos, também, nestes dados, os diferentes documentos de trabalho produzidos pela investigadora durante o decorrer das sessões. Estes documentos foram convocados durante a análise de conteúdo dos dados principais, auxiliando-nos na análise das atividades sobre educação intercultural desenvolvidas pelos parceiros e na caracterização das tarefas desempenhadas pela investigadora enquanto facilitadora do trabalho da parceria, como explicaremos mais à frente nesta tese.

Apresentamos, na tabela 14, a síntese de todos os dados recolhidos neste segundo momento, bem como os seus objetivos investigativos e a metodologia de análise utilizada.

Classificação dos dados	Dados recolhidos	Objetivos	Metodologia de análise
Dados primários	Transcrição do <i>focus group</i>	Identificar as representações dos parceiros sobre educação intercultural e trabalho em parceria.	Análise de conteúdo
	Transcrição das sessões de trabalho entre parceiros		
	Transcrição das 11 entrevistas finais	Descrever a opinião dos parceiros relativamente ao impacto do projeto de intervenção.	

Dados secundários	Documentos de trabalho produzidos pela investigadora: estrutura dos guiões de projeto 1 e 2, síntese das reflexões individuais sobre educação intercultural, lista de contactos dos parceiros, apresentação de slides com noções teóricas sobre interculturalidade e educação intercultural, convocatórias para reuniões presenciais, lista de presenças, resumo escrito de algumas sessões de trabalho, CD-Rom com filme contendo imagens das atividades realizadas	Identificar as representações dos parceiros sobre educação intercultural Caraterizar os papéis desempenhados pelos parceiros.	Análise documental
	Registos fotográficos das sessões de implementação das atividades	Descrever a opinião dos parceiros relativamente ao impacto do projeto de intervenção.	----
	Portfólios das professoras		
	Trabalhos produzidos pelos alunos		----

Tabela 14. Síntese dos dados recolhidos e sua classificação

Na matriz categorial que construímos, os dados principais foram organizados em duas dimensões: Impacte do projeto de intervenção sobre educação intercultural e Dinâmicas e representações sobre a parceria. Começamos por descrever ambas as dimensões, bem como as categorias e subcategorias que as constituem.

5.4.4.1. Impacte do projeto de intervenção sobre educação intercultural

Esta dimensão diz respeito à nossa intenção de analisar a opinião dos parceiros sobre o impacto do projeto desenvolvido em todas as pessoas/ instituições que nele estiveram envolvidos (como os próprios parceiros, os alunos, os encarregados de educação, outros professores e funcionários da escola e toda a comunidade em geral). Assim, três categorias foram consideradas: *C.5. Representações sobre interculturalidade e educação intercultural posteriores à participação na parceria*; *C.6. Estratégias de implementação da educação intercultural*; e *C.7. Desenvolvimento da competência intercultural*.

Na categoria C.5., Representações sobre interculturalidade e educação intercultural posteriores à participação na parceria, considerámos as subcategorias *C.5.1. Conceito de interculturalidade* e *C.5.2. Relevância da implementação da educação intercultural*. Os resultados destas subcategorias foram, então, comparados com os resultados das subcategorias C.3.1., *Conceito de interculturalidade*, e C.3.2., *Relevância da implementação da educação intercultural* (ver 5.2.2.2.), no sentido de

compreender se teria ou não havido alguma alteração nas representações dos parceiros no que diz respeito a estes tópicos.

Na categoria C.6., Estratégias de implementação da educação intercultural, efetuamos a análise das atividades concebidas e implementadas pelos parceiros, conforme constam dos guiões de projeto elaborados. As três subcategorias resultantes são: *C.6.1. Oportunidades de contacto com a diversidade*; *C.6.2. Jogos colaborativos*; e *C.6.3. Narrativas e dramatizações*.

Na categoria C.7., Desenvolvimento da competência intercultural, inserem-se os dados relativos à opinião dos parceiros acerca do modo como a participação no projeto potenciou o desenvolvimento desta competência em todos os seus intervenientes. As subcategorias consideradas são: *C.7.1. Conhecimentos* e *C.7.2. Atitudes*, e relacionam-se com os níveis de *Conhecimentos* e *Atitudes* apresentados nos modelos de Competência Intercultural de Byram (1997) e Deardorff (2006).

A tabela 15 apresenta-nos a relação entre a dimensão considerada, as categorias e subcategorias de análise que a constituem e o tipo de dados analisado.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Dados analisados
Impacte do projeto de intervenção sobre educação intercultural	C.5. Representações sobre interculturalidade e educação intercultural posteriores à participação na parceria	C.5.1. Conceito de interculturalidade	Entrevista final <i>Focus group</i>
		C.5.2. Relevância da implementação da educação intercultural	
	C.6. Estratégias de implementação da educação intercultural	C.6.1. Oportunidades de contacto com a diversidade	Guiões de projeto 1 e 2
		C.6.2. Jogos colaborativos	
		C.6.3. Narrativas e dramatizações	
	C.7. Desenvolvimento da competência intercultural	C.7.1. Conhecimentos	Entrevista final <i>Focus group</i>
		C.7.2. Atitudes	

Tabela 15. Categorias, subcategorias e dados analisados na dimensão *Impacte do projeto de intervenção sobre educação intercultural*

5.4.4.2. Dinâmicas e representações sobre a parceria

Esta dimensão engloba as dinâmicas e as representações sobre a parceria educativa, desde o momento em que se deu início ao projeto sobre educação intercultural, passando pelas reuniões de trabalho para a planificação de atividades e sessões de implementação das mesmas, até ao momento da entrevista final, em que cada parceiro deu a conhecer a sua opinião sobre o trabalho que o grupo realizou ao

longo do ano letivo em questão. Era intenção do nosso estudo conhecer a opinião dos participantes acerca da colaboração verificada entre os parceiros, dos papéis por eles desempenhados, das mais-valias e constrangimentos do trabalho em parceria e da sua intenção de dar ou não continuidade a práticas de trabalho em parceria e de educação intercultural na sua atividade profissional futura. Assim, foram criadas quatro categorias principais: *C.8. Papéis desempenhados pelos parceiros*; *C.9. Práticas de colaboração*; *C.10. Representações sobre o trabalho em parceria*; e *C.11. Perspetivas de trabalho futuro*.

Na categoria C.8., Papeis desempenhados pelos parceiros, inserem-se os dados referentes aos diferentes papéis desempenhados pelos parceiros ao longo de todo o projeto. Foram consideradas as subcategorias: *C.8.1. Colaboração na planificação e desenvolvimento do projeto de intervenção*; *C.8.2. Gestão das sessões de trabalho*; e *C.8.3. Mediação*.

Na categoria C.9., Práticas de colaboração, inserem-se os dados relativos ao tipo de trabalho desenvolvido pelos parceiros, no sentido de aferir em que medida eles próprios consideram ter realizado práticas de trabalho colaborativo. A análise destes teve como eixo orientador as reflexões de Canha e Alarcão (2008; 2010) que caracterizam a colaboração enquanto Instrumento, Processo e Atitude. Procurámos, nas vozes dos parceiros, indícios que nos remetessem para qualquer uma destas caracterizações, constituindo-se, assim, três subcategorias de análise: *C.9.1. Enquanto instrumento*; *C.9.2. Enquanto processo*; e *C.9.3. Enquanto atitude*.

Na categoria C.10., Representações sobre o trabalho em parceria, inserem-se os dados relativos às representações dos parceiros sobre o trabalho em parceria, nomeadamente no que se refere às potencialidades e constrangimentos por eles identificados, constituindo-se as subcategorias de análise: *C.10.1. Potencialidades* e *C.10.2. Constrangimentos*. Esta categoria foi criada com base no quadro teórico de referência, tendo sido efetuado o cruzamento desse referencial com os dados recolhidos.

Na categoria C.11., Perspetivas de trabalho futuro, inserem-se os dados relativos à opinião dos parceiros acerca da sua intenção de dar continuidade a práticas de trabalho em parceria (quer com os mesmos parceiros do projeto quer com outros tipo de parceiros educativos) e a práticas de educação intercultural (incluindo esta temática em futuras atividades a realizar). Assim, as subcategorias consideradas são *C.11.1. Sobre educação intercultural* e *C.11.2. Em parceria*.

A tabela 16 apresenta-nos a relação entre a dimensão considerada, as categorias e subcategorias de análise que a constituem e o tipo de dados analisado.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Dados analisados
Dinâmicas e representações sobre a parceria	C.8. Papéis desempenhados pelos parceiros	C.8.1. Colaboração na planificação e desenvolvimento do projeto de intervenção	Entrevista final <i>Focus group</i> Transcrição das sessões de trabalho entre parceiros
		C.8.2. Gestão das sessões de trabalho	Documentos elaborados pela investigadora
		C.8.3. Mediação	
	C.9. Práticas de colaboração	C.9.1. Enquanto instrumento	Entrevista final <i>Focus group</i>
		C.9.2. Enquanto processo	Transcrição das sessões de trabalho entre parceiros
		C.9.3. Enquanto atitude	
	C.10. Representações sobre o trabalho em parceria	C.10.1. Potencialidades	Entrevista final <i>Focus group</i>
		C.10.2. Constrangimentos	Entrevista final <i>Focus group</i>
	C.11. Perspetivas de trabalho futuro	C.11.1. Sobre educação intercultural	Entrevista final
		C.11.2. Em parceria	

Tabela 16. Categorias, subcategorias e dados analisados na dimensão *Dinâmicas e representações sobre a parceria*

5.4.5. Analisando as vozes dos parceiros sobre o trabalho desenvolvido

5.4.5.1. Impacte do projeto de intervenção

C.5. Representações sobre interculturalidade e educação intercultural posteriores à participação na parceria

Pretendíamos, agora, perceber até que ponto a participação no projeto conduziu a uma alteração das representações dos parceiros sobre interculturalidade e educação intercultural.

C.5.1. Conceito de interculturalidade

Em primeiro lugar, a definição de educação intercultural elaborada pelo grupo (ver sessão de trabalho entre parceiros 2) e que serviu de ponto de partida ao projeto de intervenção demonstra já alguns sinais de evolução das suas representações sobre este tema, comparativamente com as respostas que deram na entrevista inicial. Tal evolução poderá advir do facto de essa definição ter sido elaborada imediatamente após

a sessão onde foi apresentado um *PowerPoint* sobre educação intercultural, onde se focou a distinção de conceitos como inter, pluri e multiculturalidade e foram apresentados os principais objetivos e linhas orientadoras da educação intercultural. Retomemos, então, essa definição elaborada pelo grupo:

“Abordagem educativa transversal que pretende desenvolver em todos os cidadãos:

- Tolerância, interesse e abertura ao Outro;
- Diálogo e negociação para a resolução de conflitos;
- Respeito pelos direitos humanos;
- Compreensão, aceitação e valorização da diversidade (cultural e não só);
- Igualdade de oportunidades para todos;
- Superação do etnocentrismo, do racismo e da xenofobia.”

Ao analisar as ideias que nela constam, verificamos que os parceiros apresentam uma visão de interculturalidade favorável à interação entre indivíduos e culturas, cultivando valores humanos universais como o respeito, a tolerância e a superação de todos os tipos de racismo. Consideram que, nessa interação, é essencial o diálogo e a negociação. Realçam ainda a valorização da diversidade e a promoção da igualdade de direitos para todos. Indo ao encontro da definição de educação intercultural de Aguado e Malik (2006), consideram esta abordagem multidimensional e direcionada para todos os membros da sociedade.

Também os dados recolhidos posteriormente, durante a entrevista final, evidenciam uma evolução relativa às representações iniciais dos parceiros sobre interculturalidade. Ao contrário do que sucedeu com os dados recolhidos com a entrevista inicial (ponto C.3.1), desta vez nenhum dos parceiros apresenta uma visão da interculturalidade relacionada somente com a constatação da diversidade de povos e culturas existentes no mundo, numa perspetiva de justaposição. As suas representações remetem, agora, para o respeito e valorização da diversidade e para a interação e intercâmbio entre povos e culturas. A figura 24 apresenta-nos as respostas dos parceiros quando questionados acerca do que consideram ser o conceito de interculturalidade:

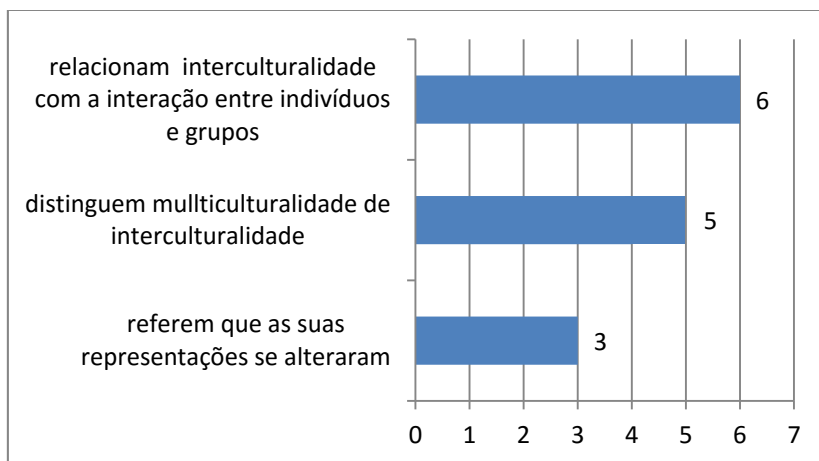


Figura 24. Conceito de interculturalidade após a conclusão do projeto

Como se pode depreender pela figura, das catorze unidades de sentido consideradas, seis dão-nos conta daquilo que os parceiros consideram ser uma definição de interculturalidade, quatro referem-se à distinção que fazem entre multi e interculturalidade e três indicam uma alteração das suas representações.

No primeiro caso, P4 (EF) considera “a interculturalidade/ a educação intercultural/ a interação entre todas as pessoas/ diferentes ou iguais/ as experiências que se vivem em conjunto. A aprendizagem que se faz ao saber que os outros são diferentes de nós e que se o respeitarmos/ aceitarmos e interagirmos com ele podemos enriquecer-nos e aprender novas coisas”. Também P1 (EF) refere que a “interculturalidade está relacionada com o facto de conseguirmos interagir com pessoas que sejam diferentes linguisticamente/ socialmente/ culturalmente/ que sejamos capazes de aceitar essas diferenças e conviver entre todos de forma harmoniosa.”

No segundo caso, cinco unidades de sentido indicam-nos que alguns dos parceiros têm consciência de que houve uma mudança nas suas representações sobre interculturalidade. Referem que nunca tinham refletido sobre o assunto mas que agora são capazes de distinguir interculturalidade de multiculturalidade, como é o caso de P6 (EF): “a impressão com que eu fico é que/ a multiculturalidade é cada cultura ali como se estivessem ali as culturas todas/ em que nenhuma choca com nenhuma/ pronto. Mas a interculturalidade não é isso/ é a relação que se estabelece celebrando as diferenças/ não é procurando anular nem umas nem outras. (...) É/ se calhar/ interessar-se/ é querer conhecer mais sobre ele/ dar-se com ele.” De igual modo, P10 (FG) refere “eu aprendi diferença entre multiculturalidade e interculturalidade”. Este parceiro diz-nos que antes de participar no projeto não tinha a percepção de que multiculturalidade e interculturalidade eram conceitos distintos mas que agora percebe que “*Multi* significa muitas culturas/ *Inter* significa uma interação/ uma relação entre as pessoas. Não é

simplesmente estar umas ao pé das outras mas haver um relacionamento/ elas interagirem/ respeitarem-se/ compreenderem-se e valorizar umas às outras” (P10, EF).

As vozes dos parceiros parecem, então, reforçar a ideia de que a participação no projeto contribuiu positivamente para a clarificação de conceitos dentro desta temática e para a evolução das suas representações. Assim, três unidades de sentido indicam-nos que, de facto, esta lhes permitiu conhecer a posição de alguns autores sobre interculturalidade e educação intercultural e realizarem a sua própria reflexão sobre as mesmas. Por exemplo, P1 (EF) refere que “eu já estava sensibilizada para essas questões [da educação intercultural] mas fiquei ainda mais sensibilizada/ tive oportunidade de refletir e aprofundar mais este assunto”, e também P10 (EF): “Primeiro/ enriqueci muito a minha parte teórica/ porque aprendi coisas que não sabia ou que nunca tinha pensado nisso/como a interculturalidade e o que significa/ eu ao início tinha uma ideia diferente”.

Podemos, então, depreender que a participação neste projeto se revelou importante, na medida em que proporcionou formação aos participantes que lhes permitiu reconstruir as suas representações sobre interculturalidade e educação intercultural e perspetivar modos de incluir estas temáticas nas suas práticas profissionais. De acordo com McNeal (2005) e Permisán (2008), a formação de professores em educação intercultural é essencial não apenas durante a sua formação inicial como na sua formação permanente, devendo incidir, segundo Rey-von Allmen (2004), quer na dimensão do conhecimento, quer na da experiência profissional, como foi o caso das sessões de trabalho acima descritas. Deste modo, os professores poderão ser confrontados com os seus próprios preconceitos e estereótipos sobre raças, etnias, classes sociais e outras questões culturais e ter a oportunidade de desenvolver atitudes positivas face à diversidade e à inclusão (Permisán, 2008).

C.5.2. Relevância da implementação da educação intercultural

No que diz respeito à importância da implementação da educação intercultural, verificamos que, em comparação com as suas representações iniciais, os parceiros tendem agora a considerar que esta é uma abordagem fundamental para a formação dos seus alunos, salientando, tal como referem as indicações do *White Paper on Intercultural Dialogue* (Council of Europe, 2008), que é especialmente relevante na preparação dos alunos para o exercício da cidadania, promovendo o desenvolvimento de competências e atitudes de respeito pelos direitos humanos e abertura à diversidade (Santos, Araújo e Sá & Simões, 2012). A figura 25 apresenta-nos os argumentos aduzidos pelos parceiros a este respeito:

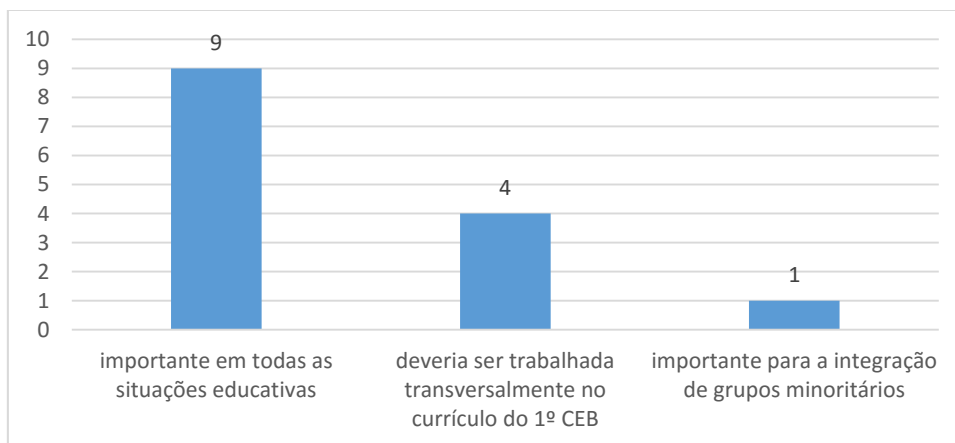


Figura 25. Importância da implementação da educação intercultural: argumentos

São nove as unidades de sentido que nos dão a entender que os parceiros consideram a educação intercultural importante em todas as situações educativas e que se deveria constituir como a base de toda a educação. Entre eles, P2 (EF) afirma que “Isto é a base de toda a educação, porque é formação. A formação do cidadão. E a partir daí é que vem a alfabetização/ aprender a ler/ a contar/ a escrever/ etc.” E acrescenta: “Isto é a base de tudo. Porque as nossas escolas são desafiadas/ cada vez mais a ser interculturais. E/ portanto/ quando estes valores estiverem todos assentes/ aí toda a comunidade está recetiva a outras culturas/ a outros saberes” (P2, EF). Conclui, portanto, que num “trabalho deste tipo/ os alunos têm sempre que aprender” (P2, FG). Além disso, este parceiro constata que a temática da educação intercultural é interessante e motivadora para os alunos, já que estes “estão a gostar e isso é/ isso diz logo tudo” (P2, FG). P1 (EF) refere ainda que a educação intercultural permite aos alunos “saber aceitar e respeitar todas as pessoas/ conviver com a diversidade/ tirar proveito dessa diversidade” e salienta que é importante “transmitirmos essas ideias aos nossos filhos/ aos nossos alunos”.

Quatro unidades de sentido mostram-nos que os parceiros consideram também que a educação intercultural faz parte do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e deve ser trabalhada enquanto área transversal a todas as outras, uma vez que se relaciona com a educação para os valores e para a cidadania, área esta que é transversal a todo o currículo do 1.º CEB e através da qual se pretendem sensibilizar alunos e professores para uma participação consciente e crítica na sociedade (Ministério da Educação, 2001). É este o caso de P4 (EF): “O tema tem que ser trabalhado sempre até porque está ligado à educação para a cidadania/ aos valores/ à educação em geral. É trabalhado sempre pelos nossos alunos/ desde o primeiro ano e tem que fazer parte do nosso currículo do 1.º Ciclo/ de modo transversal/ porque não é uma área isolada/ está em tudo” e de P3 (EF) “a partir de agora vou procurar sempre que a interculturalidade esteja

presente/ quer dizer/ eu acho que já está. A educação intercultural está lá sempre/ não é/ trabalhamos sempre os valores/ a cidadania/ o respeito/ a diversidade. É fundamental porque não são coisas que se aprendem só numa disciplina/ tem que estar em tudo/ é transversal”. Esta associação da educação intercultural ao currículo não tinha surgido nas respostas dos parceiros à entrevista inicial, o que nos leva a supor que a participação no projeto poderá ter conduzido a uma reflexão relativa a questões relacionadas com o desenvolvimento curricular. Como relembra Beacco (2011), a educação intercultural deve ser transversal a todo o currículo, uma vez que permite o acesso a conhecimentos sobre todas as religiões do mundo, às crenças dos diferentes povos e a factos da sua história, permitindo aos alunos compreender as culturas e as religiões e evitar preconceitos.

Por outro lado, a ideia de que a educação intercultural é importante, sobretudo para a integração de grupos minoritários, como imigrantes, manifesta-se agora na visão de apenas um dos parceiros. P7 (EF), apesar de relacionar a educação intercultural com o respeito pelos outros povos e a educação para os valores, refere ainda: “Acho que é um tema muito pertinente para a nossa sociedade e para todo o mundo por causa da globalização dos imigrantes que vêm para o nosso país e também pelos que portugueses que vão para o estrangeiro. Devem ser sempre trabalhados os valores/ o respeito/ até para se poderem integrar lá fora/ quando vão imigrar/ até pode ser que alguns dos nossos alunos tenham que ir procurar trabalho noutros países”. Deste modo, P7 relembra-nos que, mesmo apesar de apenas uma das professoras contar com dois alunos de nacionalidade estrangeira na sua turma, as questões das migrações não foram esquecidas aquando da planificação das atividades do projeto. A este respeito recordamos as atividades desenvolvidas em parceria com P10, representante de uma associação de imigrantes, que focaram a questão do contacto e da interação com indivíduos imigrantes e a sensibilização para a sua cultura, língua e tradições.

C.6. Estratégias de implementação da educação intercultural

Os dados que integram esta categoria provêm dos Guiões de Projeto 1 e 2 (Anexos 5.6 e 5.7), pelo que retomamos alguns descritores da tabela 10, para uma maior comodidade de leitura.

Designação de sessão	Objetivos	Descrição
1. Sensibilização à língua árabe e ao seu sistema de escrita	Desenvolver abertura, interesse, curiosidade e empatia para com outras línguas e culturas; Refletir acerca das diferenças e similaridades entre diferentes línguas e diferentes sistemas de escrita.	Sessão de sensibilização à língua árabe e ao seu sistema de escrita: i) pronunciar e escrever palavras. ii) comparar os alfabetos árabe e latino. iii) identificar léxico comum. iv) contacto com um falante nativo de árabe e exploração de aspetos culturais.
2. Hora do Conto Intercultural	Sensibilizar para a diferença; Desenvolver o respeito e a valorização da diversidade.	Sessão de leitura de livros infantis relacionados com a temática da educação intercultural: "O aquário", de João Pedro Méseder e "A viagem fantástica" de Maria do Céu Ferro.
3. Orquestra de percussão	Compreender o conceito de diversidade; Sensibilizar para a diversidade cultural e musical; Explorar sons.	Atuação de uma orquestra musical que utiliza instrumentos construídos a partir de diferentes objetos e materiais de uso doméstico (baldes, pentes, vassouras, etc.). Experimentação dos diferentes instrumentos musicais, construção e replicação de sequências sonoras.
4. Os frutos	Sensibilizar para a diversidade de frutos das várias regiões do mundo. Promover a curiosidade e a descoberta; Conhecer as características geográficas, gastronómicas e culturais de diferentes países.	Pesquisa sobre alimentação (frutos) e receitas de outros países. Elaboração de cartazes e resolução de fichas de trabalho sobre esse tema. Construção de um presépio com frutos secos.
5. Meninos de todas as cores	Promover a curiosidade e a descoberta; Desenvolver o respeito e a valorização da diversidade; Desconstruir estereótipos e preconceitos.	Exploração do conto "Meninos de todas as cores". Pesquisa na internet sobre os países e costumes das personagens da história. Elaboração de fichas de trabalho, cartazes e peça de teatro sobre a história.

6. O patinho feio.	Sensibilizar para a diferença; Desenvolver o respeito e a valorização da diversidade.	Visionamento do filme “O patinho feio”. Exploração da história e debate sobre o seu conteúdo Elaboração de cartazes sobre o tema.
7. Jogo das cores.	Desenvolver competências de comunicação e cooperação e atitudes de respeito pelos outros e não-discriminação. Trabalhar em equipa com vista a atingir objetivos comuns.	Jogo de equipas que permitia aos alunos experimentar situações de inclusão ou exclusão de um grupo e refletir sobre os sentimentos associados a essas situações.
8. Exploração da história “O nabo gigante”.	Desenvolver abertura, interesse, curiosidade e empatia para com outras línguas e culturas. Refletir acerca das diferenças e similaridades entre diferentes línguas e diferentes sistemas de escrita. Comparar aspetos específicos de diferentes culturas.	Sessão de sensibilização à língua ucraniana e ao seu sistema de escrita por meio de uma história apresentada em língua ucraniana: i) pronunciar e escrever palavras; ii) comparar os alfabetos árabe e cirílico; iii) identificação de léxico comum; iv) contacto com um falante nativo de árabe e exploração de aspetos culturais.
9. Canção em língua gestual portuguesa.	Sensibilizar para a deficiência física (surdez). Sensibilizar para a diversidade linguística: conhecer e utilizar a língua gestual portuguesa.	Canção interpretada simultaneamente em língua portuguesa e em língua gestual portuguesa.
10. Danças tradicionais de diferentes países.	Promover a curiosidade e a descoberta. Sensibilizar para a diversidade cultural: conhecer e experimentar danças tradicionais de diferentes regiões do mundo.	Pesquisa e experimentação de danças tradicionais de diferentes regiões do mundo (capoeira, danças ucranianas, havaianas, etc.)
11. Jogos colaborativos.	Desenvolver competências de comunicação e cooperação e atitudes de respeito pelos outros e não-discriminação. Trabalhar em equipa com vista a atingir objetivos comuns.	Experiências de inclusão e exclusão em grupos e reflexão sobre os sentimentos relacionados com essas situações por meio de jogos colaborativos entre grupos heterogéneos (alunos de diferentes idades, géneros e nacionalidades).
12. Ovos da Páscoa	Comparar aspetos específicos de diferentes culturas: tradições pascais.	Visionamento de um filme explicativo da origem da tradição ucraniana da pintura de ovos da Páscoa trazido por P10;

	Experimentar a técnica ucraniana de pintura de ovos da Páscoa.	Reflexão sobre a tradição dos ovos da Páscoa em Portugal e na Ucrânia; Decoração de ovos da Páscoa segundo a técnica ucraniana.
13. Povo imaginário	Valorizar a diversidade. Descobrir a unidade na diversidade.	Invenção de um povo imaginário (com a sua língua, sistema de escrita, vestuário, hino, bandeira, jogos e danças tradicionais) com base nos trabalhos realizados anteriormente neste âmbito (conhecimento das línguas e culturas de outros povos, desenvolvimento do respeito e da valorização da diversidade).

Tabela 17. Síntese das atividades planificadas nos Guiões de Projeto 1 e 2

A análise desta tabela indica-nos que os parceiros procuraram conceber e implementar atividades que permitissem o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, utilizando, para isso, estratégias diversificadas. Passemos, então, à análise das atividades que se enquadram em cada uma das subcategorias construídas.

C.6.1. Oportunidades de contacto com a diversidade

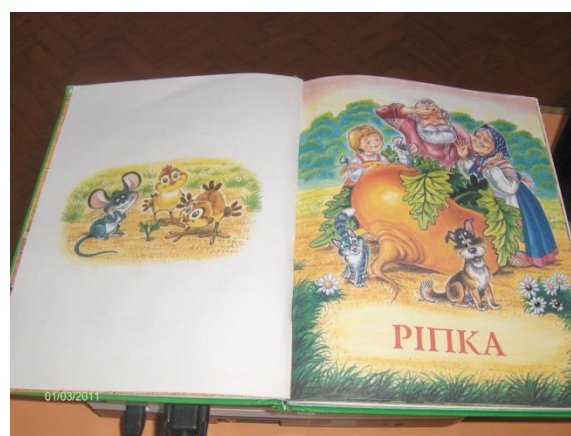
Uma das estratégias de desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, utilizadas pelos parceiros na conceção de atividades no âmbito do projeto, foi o tentar coloca-los em situações de contacto com a diversidade, nomeadamente com pessoas de outras nacionalidades, com diferentes línguas e culturas.

A atividade 1 – *Sensibilização à língua árabe e ao seu sistema de escrita*, trouxe à Escola 1 um falante nativo de Língua Árabe, que explicou aos alunos a origem árabe de algumas palavras portuguesas, ensinou algumas palavras em árabe, apresentou alguns caracteres do sistema de escrita árabe e ajudou-os a desenhá-los.



Figuras 26 e 27. Atividade 1 – Sensibilização à língua árabe e ao seu sistema de escrita

A participação no projeto de um parceiro ucraniano (P10) permitiu a realização de uma outra atividade no mesmo âmbito, a atividade 8 – *O nabo gigante*. Aqui, os alunos puderam contactar com a língua ucraniana e o alfabeto cirílico. Tiveram ainda oportunidade de ouvir um falante nativo falar em ucraniano, de tentar pronunciar algumas palavras e compreender o seu significado através do contexto em que estavam a ser utilizadas e de observar a grafia dos caracteres cirílicos, comparando-os com os latinos. Além disso, este parceiro levou a cabo um diálogo com os alunos sobre as tradições natalícias no seu país de origem, permitindo-lhes analisar similaridades e diferenças entre as tradições de ambos os países.



Figuras 28 e 29. Atividade 8 – O nabo gigante

P10 dinamizou ainda a atividade 12 - *Ovos da Páscoa*, que proporcionou um outro momento de comparação entre aspetos específicos de diferentes culturas, neste caso, as tradições pascais portuguesas e ucranianas. Mais do que ver imagens e ouvir este parceiro a descrever o modo como a Páscoa é celebrada na Ucrânia, os alunos puderam experimentar a técnica ucraniana de pintura de ovos da Páscoa.



Figuras 30 e 31. Atividade 12 – Ovos da Páscoa

Por último, a atividade 9 - *Canção em língua gestual portuguesa*, colocou os alunos em contacto com uma língua deles desconhecida, fazendo-os refletir sobre o modo como as pessoas surdas comunicam entre si e com as suas famílias e educadores, e que toda a diversidade é enriquecedora.



Figuras 32 e 33. Atividade 9 – Canção em língua gestual portuguesa

O proporcionar de situações reais de contacto e diálogo com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas, neste caso ucraniana e marroquina, falantes nativos de outras línguas (ucraniano, árabe e língua gestual portuguesa), parece demonstrar a preocupação dos parceiros em desenvolver atitudes de abertura, interesse, curiosidade, e empatia para com outras línguas e culturas. De acordo com Byram e Feng (2004), esta é uma estratégia considerada eficaz para a sensibilização e compreensão da diversidade cultural bem como para a aprendizagem de línguas estrangeiras, já que se enquadra numa lógica de integração da diversidade linguística e cultural no currículo. Neste sentido, procura “promover, de forma integrada e sistemática, espaços de contacto plurilingue e intercultural onde o aluno possa desenvolver a sua competência plurilingue, rentabilizando e alargando o seu repertório linguístico-comunicativo e de aprendizagem” (Bastos, Gonçalves, Pinho & Simões, 2008). Além disso, a reflexão acerca das diferenças e similaridades entre diferentes línguas e diferentes sistemas de escrita e a comparação entre aspetos específicos de diferentes culturas são objetivos que se enquadram nas linhas orientadoras de um currículo plurilingue e intercultural para o 1.º Ciclo Ensino Básico (Beacco et al., 2010).

Para além do contacto com falantes de outras línguas e culturas, as atividades concebidas permitiram aos alunos contactar com a diversidade num sentido mais lato, isto é, a diversidade que os rodeia no seu dia-a-dia. Temos como exemplo as atividades 3 – *Orquestra de percussão*, 4 – *Os frutos* e 10 – *Danças tradicionais de diferentes países*.

A *Orquestra de percussão* proporcionou a descoberta de diferentes instrumentos musicais, construídos com objetos e materiais do dia-a-dia, e a experimentação dos diferentes sons produzidos por esses objetos. Além disso, estudos sugerem que o uso da música apresenta resultados positivos na aprendizagem sobre línguas e culturas estrangeiras já que promove uma inserção cultural e o melhoramento de compreensão auditiva dos alunos, além de proporcionar um efeito emocional de tipo catártico e terapêutico, promotor da integração e pacificador de relações (Côrte-Real, 2010), funcionando como uma estratégia adequada à implementação da educação intercultural (Araújo, 2008).



Figuras 34 e 35. Atividade 3 – Orquestra de percussão

A atividade *Os frutos* permitiu aos alunos aperceberem-se da grande variedade de frutos existentes nas várias regiões do mundo e das características geográficas, gastronómicas e culturais dessas regiões.



Figuras 36 e 37. Atividade 4 – Os frutos

Já a atividade *Danças tradicionais* proporcionou-lhe momentos de pesquisa e experimentação de danças tradicionais de diferentes culturas e compreender a sua relação com outros aspetos culturais desses povos.



Figuras 38 e 39. Atividade 10 – Danças tradicionais de outros países

Estas atividades foram, então, desenvolvidas com a intenção de permitir aos alunos compreender que a diversidade é um conceito que engloba mais do que os aspetos culturais dos diferentes povos do mundo e que se pode referir a tudo o que nos rodeia. É importante, sobretudo, para compreender que todos os indivíduos são diferentes uns dos outros, não só nas suas características físicas como também nos seus diferentes modos de estar, de pensar e de agir, e que essa diversidade não deve constituir motivo de discriminação. Deve, sim ser compreendida, respeitada e valorizada (Aguado, 2008; Ciges & López, 1997; Gorski, 2008).

C.6.2. Jogos colaborativos

As atividades 7 – *Jogo das cores* e 11 – *Assalto ao castelo* foram concebidas pelos parceiros com o objetivo de desenvolver competências de comunicação e colaboração e atitudes de respeito pelos outros e não-discriminação, uma vez que o jogo é encarado como uma estratégia de recriação de situações de conflito, com o objetivo de gerar diversidade de comportamentos e de criar mecanismos de adaptação (Díaz-Aguado, 2000).

Em relação ao *Jogo das cores*, o desafio seria proporcionar aos alunos experiências de inclusão e exclusão em grupos homogêneos e heterogêneos (meninos com bolas de cores iguais ou diferentes) e refletir sobre os sentimentos relacionados com essas situações: i) todas as pessoas são diferentes e devem ter consciência da sua identidade pessoal para, depois, terem consciência da dos outros; ii) procura-se sempre semelhanças com alguém ou com algum grupo; iii) surge a sensação de exclusão e fragilidade quando se está só no meio de muitos; iv) sente-se conforto quando se está integrado num grupo; v) independentemente das diferenças pessoais

de cada um (cor, género, idade ou cultura) todos pertencem a um grande grupo - a espécie humana - tal como todas as cores pertencem a um grande grupo - a cor.



Figuras 40 e 41. Atividade 7 – Jogo das cores

Por outro lado, no *Assalto ao castelo*, os alunos deveriam experienciar situações de trabalho em grupos heterogêneos (compostas por alunos de diferentes idades, géneros e nacionalidades) para alcançarem um fim específico (neste caso, vencer o jogo). Pretendia-se que os alunos sentissem a necessidade de valorizar as características dos diferentes elementos do grupo que lhes permitiriam realizar as tarefas propostas no jogo.



Figuras 42 e 43. Atividade 11 – Assalto ao castelo

Uma das características deste tipo de jogos é introduzir atitudes de confiança mútua, descontração, solidariedade e cooperação, ao invés de confronto, separação e exclusão (Soler, 1999). Além disso, este tipo de atividades permite a integração de todos os participantes sem que ninguém se sinta discriminado, colocando a cooperação em primeiro lugar, e não o desejo de vencer.

Assim, parece-nos que o recurso à estratégia dos jogos colaborativos foi ao encontro das linhas orientadoras da implementação da educação intercultural, na medida em pretendeu proporcionar momentos de reflexão sobre a diferença e a

exclusão, permitindo aos alunos vivenciar os sentimentos associados a essas situações, colocando-se no lugar das pessoas excluídas ou incluídas num grupo. Poderiam, deste modo, compreender a necessidade de adotar atitudes de respeito e que a diferença não deverá ser motivo de exclusão social.

C.6.3. Narrativas e dramatizações

Nesta subcategoria inserem-se as atividades 2 – *Hora do Conto Intercultural*, 5 – *Meninos de todas as cores*, 6 – *O patinho feio* e 13 – *Povo imaginário*.

A utilização de narrativas sobre situações de conflito cultural, exclusão ou discriminação, quer através da leitura de livros, como sucedeu na *Hora do Conto Intercultural*, na leitura dos *Meninos de todas as cores*, ou do visionamento de filmes como *O patinho feio*, foi uma estratégia bastante utilizada por alguns dos parceiros.



Figuras 44 e 45. Atividade 2 – Hora do Conto Intercultural



Figuras 46 e 47. Atividade 5 – Meninos de todas as cores



Figuras 48 e 49. Atividade 6 – O patinho feio

O objetivo destas atividades era, tal como aparece descrito na tabela 17, sensibilizar para a diferença, desenvolver o respeito e a valorização da diversidade e promover a reflexão sobre situações de conflito. Por um lado, ao dar a conhecer aos alunos a existência, no mundo, de pessoas com diferentes culturas, tradições e tons de pele, pretende-se que eles tomem consciência da existência da diferença e da diversidade; por outro, ao apresentar situações em que as personagens se deparam com situações de conflito (uma situação de discriminação ou de exclusão, como é o caso, por exemplo, do abandono do *Patinho feio* por ser um animal diferente dos outros), pretende-se que reflitam e desconstruam a situação que conduziu à discriminação (Díaz-Aguado, 2000).

O recurso a atividades complementares à exploração da história, tais como pesquisas na internet, elaboração de cartazes e realização de fichas de trabalho, pretendeu incentivar os alunos a recolher mais informação sobre o tema e sistematizar os conhecimentos adquiridos. São atividades que permitem também a transformação de conceitos abstratos em informação mais acessível e fácil de compreender, e estabelecer relações com as suas experiências pessoais, tornando a informação mais significativa (Díaz-Aguado, 2000).

No que diz respeito à utilização de atividades de dramatização para implementação da abordagem intercultural em contexto escolar, como foi o caso das atividades 5 – *Meninos de todas as cores* e 13 – *Povo imaginário*, também estas procuraram desenvolver nos alunos a consciência de si próprio e dos outros, a experimentação e reflexão crítica sobre situações de conflito e o respeito pela diferença. As atividades de dramatização de papéis “podem provocar mudanças ao nível do autoconceito, atitudes e condutas na direção das características a ele associadas, contribuindo para desenvolver uma melhor compreensão e empatia com as pessoas que o desempenham na vida quotidiana” (Díaz-Aguado, 2000, p.185). Assim, este tipo

de atividades é especialmente indicado para quando se verifica a existência de atitudes negativas ou de estereótipos, colocando os alunos a desempenhar o papel da pessoa visada e levando-os a expressar os seus sentimentos e pensamentos ao sentirem-se na pele desse “outro”.

Além disso, a atividade *Povo imaginário* foi concebida com o propósito de levar os alunos a compreender o conceito de *unidade na diversidade*, ao sugerir-lhes que imaginassem e representassem um povo que, apesar das diferenças individuais dos seus membros (as características dos diferentes povos existentes no mundo), vivesse de acordo com os valores da união, da cooperação, do respeito e da solidariedade e, também, em harmonia com a natureza.



Figuras 50 e 51. Atividade 13 – Povo imaginário”

Parece-nos, deste modo, que são atividades relevantes para o desenvolvimento do respeito, da desconstrução de estereótipos e do combate à exclusão no âmbito da implementação da educação intercultural.

C.7. Desenvolvimento da competência intercultural

O desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e dos próprios parceiros foi um dos aspetos que terá resultado da participação no projeto realizado. Apesar de os inquiridos não o terem indicado explicitamente, pudemos encontrar algumas indicações do surgimento de atitudes, comportamentos e modos de pensar que, de acordo com a literatura, são indicadores do desenvolvimento dessa competência. O modelo de competência intercultural de Byram (1997) e o modelo piramidal de Deardorff (2006, 2009) orientaram a análise dos dados recolhidos durante o *focus group* e entrevista final, organizando-os de acordo com as subcategorias *C.7.1. Conhecimentos* (relativa aos conhecimentos sobre os outros grupos e culturas) e *C.7.2. Atitudes* (englobando a curiosidade, abertura e respeito para com a diversidade).

C.7.1. Conhecimentos

São oito as unidades de sentido que, nas vozes dos parceiros, nos remetem para a possibilidade de construção de novos conhecimentos sobre outros povos e culturas enquanto resultado da participação no projeto.

P5 relembra a atividade em que P10 (cidadão ucraniano) se deslocou às escolas com o intuito de dinamizar uma atividade que consistia em dar a conhecer um pouco do povo ucraniano, da sua língua e tradições, apresentando, em seguida, um teatro de fantoches falado unicamente em ucraniano, o que permitiu aprender algumas palavras nesta língua. P5 (EF) relata que “foi uma atividade muito enriquecedora/ aprender palavras em ucraniano e compará-las com as portuguesas/ porque eram muito diferentes”. Além disso, houve ainda a oportunidade de ver alguns vídeos sobre a história, geografia, religião e cultura ucranianas, o que levou P5 (EF) a afirmar que “ficámos todos a conhecer melhor aquele país/ muitos [alunos] nunca tinham ouvido falar [desse país]”.

A respeito de outra atividade específica, *A Hora do Conto Intercultural*, P12 (EF) refere que as histórias que ouviram durante as sessões foram “bons momentos de aprendizagem” já que se falou de diferentes povos e diferentes regiões do mundo.

Por fim, P7 (EF) conclui que as aprendizagens proporcionadas pelo projeto foram múltiplas uma vez que “aprenderam tantas coisas/ as danças/ a capoeira/ os trajes/ a língua gestual/ acho que foi uma experiência muito rica para todos”. P4 (FG) concorda que os alunos adquiriram “muito mais conhecimento/ sobre (...) aquilo tudo que andámos a estudar”. Essas aprendizagens foram proporcionadas não apenas pelos parceiros do projeto, durante a dinamização das atividades, como também “fizeram muitas pesquisas na internet e aprenderam muita coisa sobre os outros países”, como afirma P3 (EF). Assim, “aprenderam que há muita diversidade no mundo inteiro” (P2, FG).

Podemos, assim, considerar que as vozes dos parceiros remetem para a dimensão “*knowledge*” do modelo da competência intercultural de Byram (1997), relativa à aquisição de conhecimentos sobre os outros grupos e culturas.

C.7.2. Atitudes

As palavras dos parceiros indicam-nos o desenvolvimento de quatro tipos de atitudes, decorrentes da participação no projeto sobre educação intercultural, relacionadas com o modelo piramidal de Deardorff (2006, 2009) e com o modelo da competência intercultural de Byram (1997): a valorização da diversidade, o interesse e a curiosidade, a abertura e solidariedade e o respeito e tolerância, tal como indicado na figura 52.

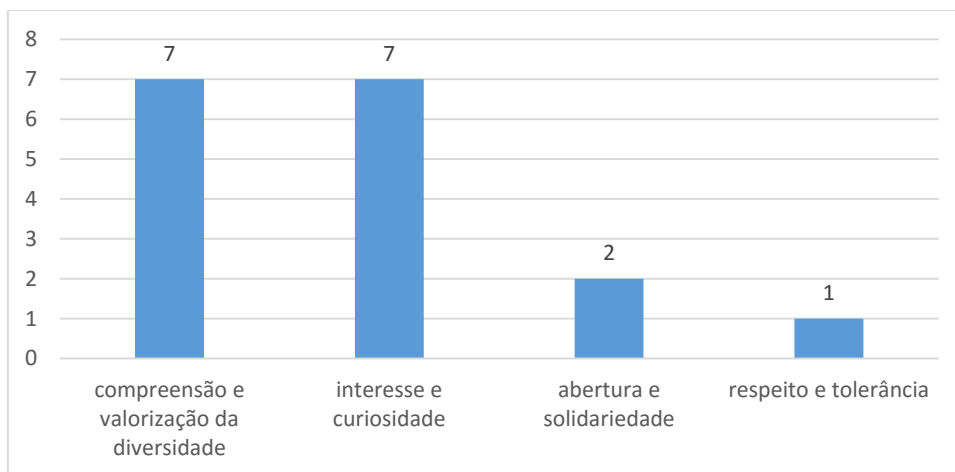


Figura 52. Atitudes desenvolvidas pelos participantes no projeto

Relativamente a este tópico, sete unidades de sentido destacam o impacto do projeto na compreensão e valorização do conceito de diversidade. Como podemos ver pelos exemplos que se seguem, este conceito foi trabalhado num sentido lato, não se relacionando apenas com a diversidade cultural mas com todos os tipos de diversidade com que os indivíduos se podem deparar no seu dia-a-dia.

As palavras de P9 (EF) remetem-nos para a orquestra de percussão e para o modo como esta atividade começou por alertar os alunos que a diversidade pode estar em tudo o que os rodeia: “Foi importante que esta fosse logo a primeira [atividade] / porque era como se viesse contextualizar. Os instrumentos/ toda aquela variedade de sons e instrumentos/ era uma forma de diversidade”. Por outro lado, as palavras de P6 (EF) indicam que este projeto lhes permitiu compreender que todas as pessoas são diferentes mas que isso é enriquecedor porque se pode aprender com todas elas: “Ao fazer este projeto/ ao conhecer as pessoas do grupo/ verifiquei que há muitas diferenças mas também aspetos comuns entre todos/ há diversidade. E isso enriquece-nos porque cada um tem algo que o outro não tem e pode partilhar”. Assim, estes parceiros parecem referir que o projeto lhes permitiu adotar uma postura de compreensão e valorização da diversidade.

Outras sete unidades de sentido indicam-nos que os parceiros consideram que o projeto desenvolvido suscitou a curiosidade e o interesse não só dos alunos como também dos seus pais, dos outros professores da escola e de toda a comunidade envolvente. A este respeito, P6 (EF), referindo-se novamente à Orquestra de Percussão, disse-nos: “os alunos deliraram com aquilo! Foi espetacular! Todos queriam experimentar/ estavam verdadeiramente entusiasmados/ acho que não podia ter sido melhor”. Outro exemplo é dado por P1 (EF), relativamente à sessão com o professor de Árabe: “Os alunos estavam muito contentes e interessados. Estavam sempre a perguntar como é que se diz isto/ ou como é eu se diz aquilo/ queriam saber sempre

mais. Podia ter durado a manhã inteira...” Este parceiro relata-nos ainda que, após esta sessão, os alunos “queriam aprender mais línguas/ estavam mesmo motivados” (P1, EF). Já P2 (FG) acrescenta que os seus alunos estavam “entusiasmados/ com o que tem sido feito/ curiosos por saber mais e de ir sempre à procura”.

Os parceiros referem também que o projeto teve impacto nas atitudes dos encarregados de educação dos alunos, despertando-lhes o interesse pela interculturalidade e sensibilizando-os para a importância da educação intercultural. Esta ideia é enfatizada por P1 (EF): “ [os Encarregados de Educação] estiveram sempre atentos a tudo o que foi feito aqui na escola/ e pelos parceiros do projeto/ e para eles a interculturalidade é agora um conceito familiar”. Este parceiro afirma ainda que as atividades em que os filhos participaram no âmbito deste projeto suscitaram, nos pais, alguma “curiosidade e vontade de se informar sobre este assunto/ e de saber que atividades eram aquelas e o porquê de estarem a ser realizadas”.

O projeto produziu, igualmente, impacto nas atitudes de outros professores que trabalhavam nas escolas onde foi implementado. A este respeito, P5 (EF) afirma que os seus colegas ficaram bastantes curiosos e interessados em participar em edições futuras: “a ideia que eu tenho é que o projeto causou grande impacto/ (...) as coisas começaram a ser divulgadas no jornal da nossa escola/ uma mostra do trabalho que estávamos a fazer/ os colegas começaram-se a aperceber que estávamos a trabalhar sobre educação intercultural e ficaram curiosos/ alguns até disseram que gostavam de participar/ especialmente nas outras escolas do 1.º CEB do agrupamento”.

Outro parceiro refere ainda que houve uma preocupação em envolver a comunidade local no trabalho desenvolvido e consideram que o projeto teve um impacto positivo nessa comunidade. Este parceiro, P2 (EF), relembra: “o projeto também teve um público indireto. Primeiro/ porque os eventos também eram dirigidos aos pais e à comunidade/ todos eram bem-vindos/ as portas estavam sempre abertas. (...) só o facto de estarem a ver qualquer coisa de diferente/ já lhes chama a atenção/ já perguntam o que é aquilo/ e isso já provoca mudança”. Este parceiro refere-se a uma das sessões públicas de apresentação dos trabalhos realizada numa das escolas. O objetivo desta sessão era apresentar o trabalho sobre educação intercultural desenvolvido pelos alunos ao longo desse semestre. O evento incluía canções, representações, e uma mostra de cartazes, textos, desenhos e objetos construídos pelos alunos e pelos vários parceiros. Toda a comunidade foi convidada a assistir e a refletir sobre os valores, as atitudes e os conhecimentos transmitidos pelas crianças nas suas apresentações. Tal como referiu P2, estes momentos de partilha com a comunidade atingiram um grande número de pessoas, promovendo a sua curiosidade pelo tema e sensibilização para a necessidade de implementação da educação intercultural.

Em relação às atitudes de abertura e solidariedade, duas unidades de sentido indicam-nos que os parceiros consideram que as atividades desenvolvidas encorajaram os alunos a ser menos individualistas e etnocêntricos e a adotar uma postura de maior abertura e de solidariedade. P3 (EF) considera, por isso, que “este trabalho era realmente necessário/ para encorajar a abertura/ para aprenderem a dar e a receber dos outros”. P4 (EF) é da opinião que “eles melhoraram um pouco/ estão mais solidários/ mais conscientes da necessidade de partilhar e de aprender com o que os seus colegas têm para dar”.

Por fim, uma unidade de significado remete-nos para o desenvolvimento do respeito e tolerância. P5 (EF), referindo-se à atividade sobre a exploração da história *O nabo gigante*, considera que “as crianças compreenderam a mensagem/ somos todos pessoas/ cidadãos do mundo/ ou seja/ cada um tem a sua língua/ tradições diferentes/ e devemos respeitarmo-nos uns aos outros/ ser tolerantes/ porque temos que viver juntos”. Este parceiro parece indicar-nos que uma das aprendizagens realizadas pelos alunos foi o reconhecimento de que a sua cultura é apenas uma forma de ver o mundo, entre tantas outras, e que todas elas são válidas. Assim, o evitar de perspetivas etnocêntricas poderá permitir uma convivência harmoniosa entre todos.

Consideramos, então que as vozes dos parceiros nos remetem para a dimensão “*requisite attitudes*”, o primeiro nível do modelo piramidal de Deardorff (2006, 2009), que contempla atitudes de respeito e valorização da diversidade (no seu sentido mais abrangente), da curiosidade e vontade de adquirir novos conhecimentos e estabelecer contactos com pessoas provenientes de países e culturas diferentes e do desenvolvimento de uma postura de maior abertura ao Outro, no sentido de partilha e aprendizagem mútua. A este nível, os dados recolhidos relacionam-se também com a dimensão “*attitudes*” do modelo da competência intercultural de Byram (1997), que se refere a atitudes de curiosidade, abertura e respeito para com a cultura de outros grupos.

Em síntese...

A análise e discussão dos dados que englobámos nesta dimensão de análise mostram-nos, em primeiro lugar, que após a participação no projeto de intervenção, os parceiros admitem que as suas representações sobre interculturalidade e educação intercultural se alteraram, muito devido à sua participação neste projeto. Afirmam que conseguem, agora, distinguir claramente interculturalidade de multiculturalidade, o que não acontecia antes de participarem no projeto (relembramos que nos dados recolhidos com a entrevista inicial, as respostas dos parceiros indicavam alguma ambiguidade na definição do conceito de interculturalidade, relacionando-o com uma perspetiva multicultural). Segundo dizem, a interculturalidade é um conceito que aprenderam a

relacionar com a interação entre indivíduos e grupos (Portera, 2008). Além disso, a educação intercultural passou a ser referida por seis dos parceiros como devendo ser considerada a base de toda a educação, o que parece demonstrar a importância que lhe é atribuída em termos de abordagem educativa.

Assim, e tal como afirmámos em Santos, Araújo e Sá e Simões (2012, 2014), consideramos que este projeto contribuiu positivamente para a formação dos parceiros em educação intercultural, alterando as suas representações sobre o tema, permitindo-lhes construir novos conhecimentos e proporcionando-lhes o acesso a estratégias e materiais diversificados o que terá conduzido ao desenvolvimento das suas práticas profissionais.

No que concerne às treze atividades concebidas e implementadas pelos parceiros durante o projeto de intervenção, recorreu-se a três estratégias principais: colocar os alunos em situações de contacto com a diversidade (quer seja com pessoas de outras nacionalidades, com diferentes línguas, ou com diferentes produtos e culturas, como os frutos ou as danças), proporcionar situações de cooperação e de inclusão/exclusão por meio de jogos colaborativos e explorar narrativas e dramatizações. Este tipo de estratégias parece-nos adequado aos objetivos delineados para o projeto sobre educação intercultural desenvolvido pelos parceiros, na medida em que, de acordo com a literatura da especialidade, promove a valorização da diversidade (Byram & Feng, 2004), o trabalho em equipa (Soler, 1999), o respeito e a reflexão sobre situações de conflito e de exclusão (Díaz-Aguado, 2000).

Por fim, em relação à competência intercultural dos participantes, as vozes dos parceiros indicam que esta se desenvolveu ao nível dos conhecimentos e atitudes quer por parte dos alunos, quer por parte dos parceiros do grupo e comunidade escolar, relacionando-se com as dimensões “*knowledge*” (relativa aos conhecimentos sobre os outros grupos e culturas) e “*attitudes*” (englobando atitudes de curiosidade, abertura e respeito para com a cultura de outros grupos) do modelo de competência intercultural de Byram (1997). Podemos, de igual modo, relacionar as atitudes referidas pelos parceiros com o primeiro nível do modelo piramidal de Deardorff (2006, 2009) - *requisite attitudes*, ao nível do respeito e valorização da diversidade (no seu sentido mais abrangente), da curiosidade e vontade de adquirir novos conhecimentos e estabelecer contactos com pessoas provenientes de países e culturas diferentes e do desenvolvimento de uma postura de maior abertura ao Outro, no sentido de partilha e aprendizagem mútua. Consideramos, portanto, que as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento da competência intercultural de todos os envolvidos.

5.4.5.2. Dinâmicas e representações sobre a parceria

Passemos, agora, à análise e discussão dos dados incluídos nesta dimensão de análise.

C.8. Papéis desempenhados pelos parceiros

Nesta categoria propomo-nos analisar de que modo a atuação dos parceiros contribuiu para a dinamização da parceria. Os dados recolhidos no *focus group*, entrevista final, transcrições das sessões presenciais e documentos elaborados pela investigadora permitem-nos compreender o tipo de trabalho por eles desenvolvido, bem como da sua opinião acerca do mesmo.

C.8.1. Colaboração na planificação e desenvolvimento do projeto de intervenção

Um dos papéis desempenhados pelos parceiros foi o de planificar e desenvolver um projeto de intervenção integrando atividades sobre educação intercultural. As cinquenta unidades de sentido recolhidas nesta subcategoria dão-nos conta do trabalho dos mesmos relativamente à conceção das atividades a desenvolver e à preparação da sua implementação.

Vários são os momentos em que os parceiros sugerem ao grupo atividades que poderiam ser desenvolvidas. Por exemplo, na ST4, P9, em conversa com uma das orientadoras científicas, começa a idealizar que se poderia trazer às escolas uma orquestra de percussão:

“P9: (...) há algumas coisas que se podem encaixar melhor do que outras/ como seja a orquestra de percussão (...)

Orientadora: (...) isso poderia ser interessante para explorar a diversidade dos timbres, as possibilidades de construir, neste caso, som.

(...)

P9: O que me parece mais plausível é a orquestra de percussão que tem muitos cangalhos/ são as canas de bambu...

Orientadora: Os miúdos aperceberem-se de que eles próprios podem ser os produtores dessa diversidade de sons/ não precisa de trazer um piano de cauda para isso.”

Também P10, em conversa com P2, P6 e a investigadora, durante a ST9, sugere a realização de uma atividade, a pintura de Ovos da Páscoa de acordo com a tradição ucraniana:

“Investigadora: E em relação às actividades que estão a desenvolver agora... Já têm alguma coisa pensada para a Páscoa?

P10: Eu tenho/ se alguém estiver interessado/ não é. Porque em Ucrânia há a tradição de ovos de Páscoa. E a minha colaboradora de associação ela faz Ovos de Páscoa de Ucrânia. Ela tem uma técnica e faz ovos pintados à mão com técnica Ucrâniana.

Investigadora: Mas podia-se fazer uma demonstração nas turmas, não era?

P6: Isso era giríssimo.

P2: E os miúdos podiam pintar ovos da Páscoa.

P6: Eu gostava de fazer isso com os meus.”

De igual modo, P2 (FG) reportando-se a uma ideia que estava a ser discutida no grupo relativa à invenção de um povo imaginário, refere que “por aí temos muito por onde ir/ acho que as possibilidades são infinitas... Se formos a ver o que é que podemos inventar para esse povo vai desde as roupas/ os hábitos/ a língua/ as canções/ as danças...”. Com esta afirmação, P2 quis explicar que a invenção do povo imaginário poderia ser repartida por todas as turmas envolvidas no projeto, dedicando-se cada uma delas ao desenvolvimento de um dos aspetos apontados.

Tal como pudemos verificar, estas sugestões de P9, P10 e P2 vieram a constituir atividades que foram implementadas no âmbito do projeto de intervenção (ver tabela 9). No entanto, nem sempre tal aconteceu, quer por falta de tempo ou recursos dos restantes parceiros, quer por falta de interesse na atividade sugerida. Por exemplo, P7 (ST1) sugere fazer “qualquer coisa do género de música/ fazermos um *videoclip* que incluísse várias línguas/ e da nossa parte a língua gestual”. A esta proposta, P11 (ST1) acrescenta: “e temos também utentes que podiam fazer a parte de Braille...” e uma das orientadoras (ST1) remata: “Era giro que fizéssemos um *videoclip* que mostrasse isso tudo...”. Como vemos, apesar de a proposta de P7 ter sido bem aceite no grupo, a referida atividade não se chegou a concretizar, neste caso devido à saída de P11 da parceria.

Em outras situações, os parceiros partilharam as atividades que decidiram desenvolver com a sua turma e de que modo o iriam fazer. Por exemplo, P3 (ST2) apresenta uma planificação bastante detalhada de uma das atividades que pretende implementar: “Eu tenho um texto no meu livro do terceiro ano/ ‘Meninos de todas as cores/ e então/ eu pensei trabalhar esse texto. Depois de o ter trabalhado/ vemos as diferenças/ fazemos um cartaz/ fazer um texto tipo teatro uma representação/ pesquisar na internet/ e desenhar um mapa-mundo e colocar os meninos que entram no teatro/ sinalizar os países”.

Por fim, P4 (ST1) relembra que “depois temos que pensar também/ porque fazemos todos os anos/ é fazer uma assembleia para pais e alunos. Fazemos *PowerPoints*, trabalhos/ cartazes/ e os alunos apresentam aos pais... o trabalho que

foi desenvolvido ao longo do ano”. Este parceiro parece reconhecer a importância de aproximar as famílias e a comunidade da escola, dando a conhecer o trabalho que ali se desenvolve. Tal como referem Epstein et al. (1997) no seu modelo das esferas de influência, a escola, a família e a comunidade constituem-se como os três contextos principais que influenciam a vida das crianças e é a ação concertada destas três entidades que lhes permite funcionar como um todo, contribuindo para um funcionamento mais eficiente da escola (Sanders, 2011) e para o sucesso académico dos alunos (Lemmer & Wyk, 2004; Sanders & Harvey, 2002).

C.8.2. Gestão das sessões de trabalho

Tal como referimos na tabela 8, as sessões de trabalho entre os parceiros tinham como objetivo promover a sua formação (sessões de formação sobre interculturalidade e jogos colaborativos), a partilha de experiências e materiais, a conceção de um conjunto de atividades sobre educação intercultural e o acompanhamento da sua implementação. Foi igualmente referido que se pretendia que o trabalho resultasse da participação de todos, num processo de negociação permanente e de gestão partilhada. No entanto, e tal como referem Molloy et al. (1995) e Villas-Boas (2009), em qualquer parceria há lugar para a figura de um facilitador que impulse o trabalho, promova momentos de formação e reflexão e que se encarregue de questões técnicas e burocráticas. Esse papel foi claramente assumido pela investigadora que, ao longo de todo o ano letivo, se encarregou de grande parte dessas tarefas, incentivando a participação de todos, promovendo momentos de formação e reflexão e encarregando-se de tarefas técnicas/burocráticas, ou seja, tentando fazer com que os parceiros se focassem apenas no trabalho a desenvolver.

A respeito do papel da investigadora enquanto facilitadora do trabalho da parceria, trinta e seis unidades de sentido foram consideradas: nove dizem respeito ao incentivo à participação, cinco à promoção de momentos de formação, cinco ao estímulo à reflexão e dezassete à realização de tarefas de apoio ao trabalho, tal como se encontra na figura 53.

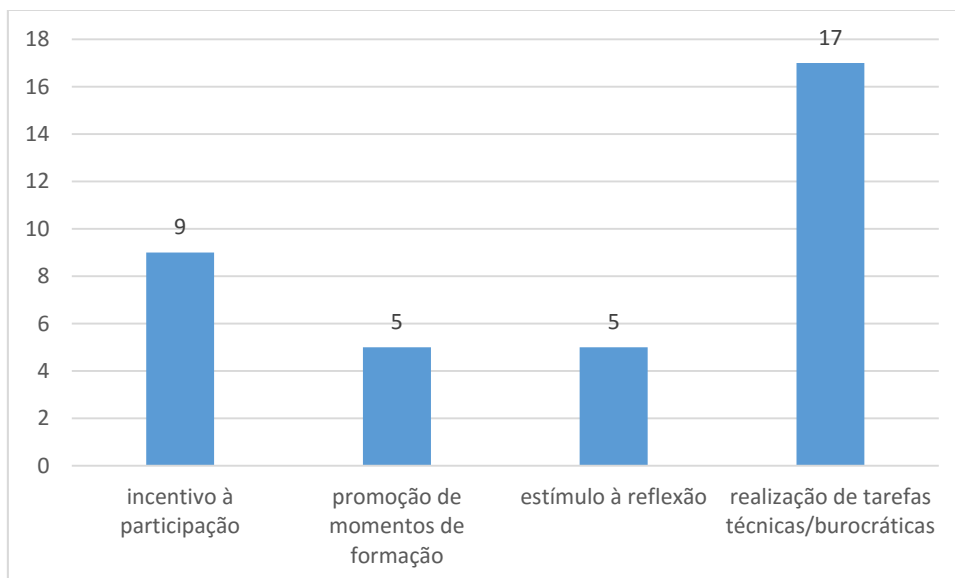


Figura 53. Funções desempenhadas pela investigadora enquanto facilitadora do trabalho da parceria

Enquanto promotora da participação dos parceiros durante as sessões, nove unidades de sentido indicam que estes referem que todos tiveram igual oportunidade de participar no trabalho que ia sendo desenvolvido e que a investigadora teve um papel importante a motivá-los para o trabalho. P12 (EF) diz-nos que “nas reuniões/ o trabalho foi bem conduzido/ todos tinham a palavra/ a investigadora estava sempre lá/ a orientar as ideias. Também tentava fazer com que não houvesse muita dispersão/ não era? Há sempre aqueles momentos em que as pessoas começam a dispersar/ a falar em paralelo/ de outras coisas”. P3 (EF) refere: “Eu acho que tu [investigadora] foste espetacular porque deixaste-nos à vontade/ disseste-nos o que se esperava que nós fizéssemos e penso que conseguimos chegar lá. Acho que é isso que se procura na coordenação/ levar as pessoas a.../ motivá-las/ mas para que umas não fiquem para trás/ tem que ser todas a trabalhar”. Na opinião de P4 (EF): “todos participámos/ é claro que cada pessoa é uma individualidade e participa à sua maneira/ não quer dizer que numa situação seja menos ativa ou mais ativa/ cada um tem a sua maneira de ser e de atuar. Acho que a investigadora desempenhou muito bem essa função de coordenação”. P5 (EF) acrescenta que “Acho que todos estiveram unidos e tiveram uma participação igual. Toda a gente deu boas contribuições/ acho que ninguém se destacou dos outros. A investigadora soube gerir bem essas contribuições”. Por fim, P8 (EF) diz-nos que “existiu uma figura de coordenação/ que era a investigadora/ mas acho que não era propriamente ser o líder/ mandar/ como se diz/ era mais ajudar a organizar o trabalho/ coordenar as pessoas/ dizer: hoje começamos com isto e depois faz-se aquilo/ para o tempo das reuniões dar para tudo”. Assim, sobressai a ideia de que a investigadora,

assumindo o papel de facilitador, foi um elemento importante porque ajudou os parceiros a manterem-se focados no trabalho, motivando-os e incentivando a sua participação ativa.

Relativamente aos momentos de formação promovidos pela investigadora (formação sobre educação intercultural e formações sobre jogos colaborativos), foram consideradas cinco unidades de sentido. A este respeito, os parceiros referem que houve uma boa organização das mesmas, que os temas foram relevantes e que a quantidade de sessões foi adequada. Consideremos o exemplo de P6 (EF): “Eu acho que a quantidade de formações foi suficiente/ o tempo que elas duravam também” e de P1 (EF): “Eu acho que as formações foram o ponto alto do projeto/ principalmente as dos jogos colaborativos/ nunca tinha feito nada assim. A sessão sobre a interculturalidade também foi importante porque todos tínhamos aquelas dúvidas”. P9 (EF) acrescenta ainda que “a organização foi excelente/ a investigadora tratou sempre de todos os pormenores/ os espaços/ o transporte para quem não tinha maneira de ir (...) e também acho que as sessões foram as adequadas e não acho que tenham sido demasiadas sessões/ foram as suficientes”.

Tal como referimos anteriormente, a introdução de momentos de formação resultou do facto de os parceiros evidenciarem algumas necessidades formativas relativas às temáticas a trabalhar. No sentido de dar resposta a essa carência, considerámos pertinente rentabilizar os recursos humanos de que a parceria dispunha (tanto a investigadora como o Grupo Cultural Criativo trazido para a parceria por P9 desempenharam o papel de formadores, cada um dentro da sua área profissional) de modo a providenciar a formação requerida pelos parceiros, com o objetivo de esclarecer dúvidas, promover momentos de reflexão, construir conhecimentos e desenvolver as suas práticas. A este respeito, Jordan, Orozco e Averett (2001) referem que o estabelecimento de parcerias com universidades ou outras instituições com objetivos de formação profissional propicia o desenvolvimento profissional de todos os participantes. São os momentos de partilha, questionamento e reflexão conjunta experimentados no âmbito dessas sessões que promovem uma melhoria ao nível das suas práticas profissionais (Canha, Lopes, & Alarcão, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Roldão, 2007; Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009; Wenger et al., 2002). As vozes dos parceiros parecem concordar com a importância destas sessões, salientando o papel adequado desempenhado pelo facilitador relativamente à organização das mesmas.

Os referidos momentos de formação foram apontados por P7 (EF) como momentos “que nos permitiram refletir sobre os conceitos e as atividades/ de que maneira se poderiam incorporar no trabalho que estávamos a fazer”. Também as tarefas

que iam sendo solicitadas pela investigadora pretendiam promover a reflexão dos parceiros sobre tais assuntos, como se percebe no exemplo seguinte: “Então o que é que nós pensámos para começar esta segunda sessão? (...) pensámos que poderia ser interessante elaborar uma reflexão escrita/ para que todos estivessem mais envolvidos... (Investigadora, ST2). Outro exemplo do papel do facilitador enquanto promotor da reflexão no grupo é indicado por P9 (EF) quando afirma que “foi importante ter alguém a coordenar/ porque às vezes também é preciso parar e pensar nas coisas e ter alguém que nos dê uma visão externa sobre esse trabalho”.

Do mesmo modo, alguns excertos das transcrições das sessões de trabalho entre parceiros remetem-nos para momentos de reflexão promovidos pela investigadora, como é o caso do exemplo que se segue (ST2):

“Investigador: Agora queria pedir-vos um trabalho/ era que escrevessem algumas linhas sobre o que acham que é a educação intercultural. O objetivo é depois de cada um escrever se juntar tudo/ juntar as ideias todas e fazer uma definição geral do grupo. O que acham?

P2: Eu tenho que dizer uma coisa (...). Estamos todas muito cansadas e eu depois de um dia inteiro na escola já não consigo estar a pensar em nada! Não acho justo termos que fazer isso!

Investigador: Eu compreendo/ já são muitas horas...

P2: É que assim não dá para fazermos tudo/ é muita coisa

Investigador: Então e se a reflexão ficar para vocês fazerem em casa? Depois enviam-me por *email* e eu faço a síntese de todos...”

P2: “Isso já é outra coisa...”

Neste exemplo, a investigadora solicita aos parceiros que elaborem um breve resumo sobre o que significa para eles a educação intercultural. Os parceiros, nomeadamente P2, não concordam com a proposta de trabalho apresentada, alegando que se encontravam cansados, após um dia de trabalho, e não estariam nas melhores condições para realizarem tal esforço cognitivo. A investigadora, avaliando tal argumento, procede a um reajuste à proposta inicial, sugerindo, então, que o trabalho seja realizado em casa.

Este excerto, para além de demonstrar que a investigadora negocia com os parceiros as tarefas a realizar, exemplifica ainda o incentivo à reflexão individual e coletiva sobre as temáticas abordadas. Tal reflexão é exemplificada em outros momentos, tal como se apresenta no excerto seguinte, ocorrido durante o *focus group*:

“P2: Estou um bocado inibida/ não sei se as colegas estão na mesma/ porque é diferente estar a pensar aqui/ em tempo real/ e a dar a opinião à frente de todos.

P5: Eu não estou nada inibida (risos). É um ponto de situação que tem que se fazer, não é? Para ver se está a correr tudo bem. Estes momentos também são importantes.

Investigador: Isso mesmo. Às vezes é preciso fazer uma pausa no trabalho para refletir um pouco e ver se está tudo a correr bem ou se há alguma coisa que devemos melhorar.”

Tal como referimos atrás, com o *focus group* pretendia-se colocar os parceiros em situação de reflexão acerca do trabalho desenvolvido e do funcionamento da parceria. No excerto apresentado, podemos ver que terá sido solicitado pela investigadora que cada parceiro fornecesse a sua opinião a esse respeito. P2 tomou a palavra e declarou que tal situação a deixava inibida, pois tinha que pensar “em tempo real” (ou seja, naquele momento, sem ter tido tempo de se preparar) e falar à frente de todos. No entanto, P5, apoiado pela investigadora, desvalorizou a inibição de P2, referindo que tais momentos de reflexão coletiva eram importantes para a prossecução do trabalho. Assim, mais uma vez se verifica que os parceiros compreenderam o objetivo dos momentos de reflexão propostos pelo facilitador e concordaram com a sua realização, a fim de analisarem e melhorarem o trabalho desenvolvido por todos.

Já as tarefas realizadas pela investigadora que consideramos serem de apoio ao trabalho estão relacionadas com a elaboração de documentos e a preparação das sessões e reúnem dezassete unidades de sentido.

Em primeiro lugar, para que se possa ter uma ideia do tipo de documentos elaborados pelo facilitador no decurso do trabalho da parceria, apresentamos a tabela 19 com a sua listagem, objetivos e destinatários:

Tipo de documento	Objetivos	Destinatário
Proposta de planificação do trabalho	Negociar com os parceiros a frequência e duração das sessões de trabalho.	Todos os parceiros
Lista de contactos dos parceiros	Permitir o contacto telefónico ou por correio eletrónico entre os diferentes parceiros	Todos os parceiros
Slides com noções teóricas sobre interculturalidade e educação intercultural (Anexo 5 – documento 5.4)	Dinamizar uma sessão de formação sobre a temática da interculturalidade e educação intercultural	Todos os parceiros
Síntese das reflexões individuais sobre educação intercultural	Elaborar uma síntese que englobasse as definições de educação intercultural de todos os parceiros, que serviria de	Todos os parceiros

	orientação teórica ao projeto a desenvolver	
Convites para reuniões presenciais	Convidar todos os parceiros para as reuniões presenciais, relembrando a hora e local combinados para a sua realização, bem como uma proposta de ordem de trabalhos	Todos os parceiros
Lista de presenças	Efetuar o registo das presenças nas reuniões presenciais	Investigadora
Resumo escrito das sessões de trabalho	Informar os parceiros (sobretudo os ausentes) sobre os assuntos tratados na sessão e registo do trabalho desenvolvido	Todos os parceiros
Guiões de projeto 1 e 2 (Anexos 5 – documento 5.6 e 5.7)	Dar a conhecer as atividades sugeridas e planificadas pelos parceiros, incluindo os seus objetivos, local de implementação, recursos necessários e parceiros responsáveis pela sua dinamização	Todos os parceiros
CD-Rom com filme contendo imagens das atividades realizadas	Dar a conhecer a toda a comunidade escolar o trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto	Comunidade escolar e académica

Tabela 19. Documentos elaborados pela investigadora durante o decorrer do projeto de intervenção

Analisando esta tabela, podemos verificar que a investigadora se ocupou de tarefas relacionadas com a promoção da comunicação entre parceiros e da sua motivação para o trabalho, a gestão de sessões de trabalho, a preparação de documentos de apoio e a síntese do trabalho realizado. Algumas dessas tarefas encontram-se exemplificadas nas transcrições das sessões de trabalho, como, por exemplo, quando a investigadora negociou com os outros parceiros o dia e a hora mais convenientes para a realização das reuniões: “E agora em termos práticos/ em relação às próximas reuniões/ eu sugeria que as próximas reuniões fossem realizadas às quintas-feiras a esta hora/ como hoje. Está tudo de acordo? Alguém prefere outra hora ou outro dia? (Investigadora, ST1). Outro exemplo refere-se à síntese das reflexões sobre educação intercultural elaboradas pelos parceiros: “Eu vou depois reunir as ideias de todos e construir uma definição geral do grupo. A partir daí poderemos orientar o nosso trabalho daqui para a frente. Então eu peço que me enviem essas ideias até à semana que vem/ pelo menos até vinte e quatro horas antes da próxima reunião/ que é para eu ter tempo de ler e de juntar as ideias” (Investigadora, ST2). Outro ainda reporta-se ao momento em que a investigadora indica que iniciou a construção dos guiões de

projeto, com base nas atividades definidas pelo grupo: “Eu trouxe já uma versão do guião de projecto e acho que podemos começar a preencher os campos que ainda estão em branco” (Investigadora, ST4).

Para além dos documentos descritos, outras tarefas de apoio ao trabalho foram, igualmente, realizadas pela investigadora. A listagem dessas tarefas encontra-se na tabela 20:

Tarefa	Objetivos	Destinatários
Transporte dos parceiros para as idas à escola	Auxiliar os parceiros que não tinham meios para se deslocarem às escolas, quer para a participação nas reuniões, quer para a implementação de atividades.	P10
Registo das atividades em suporte fotográfico e videográfico	Recolher imagens e vídeos das atividades desenvolvidas.	Comunidade escolar
Manuseamento dos aparelhos de som	Desempenhar o papel de técnico de som numa das sessões públicas do projeto, face à indisponibilidade de comparência do responsável pelo equipamento.	Comunidade escolar e alargada
Decoração de espaços	Auxiliar os parceiros a efetuarem a decoração dos espaços para a realização das sessões de apresentação de trabalhos à comunidade.	Comunidade escolar e alargada
Construção e distribuição de convites	Construir, imprimir e distribuir convites para a primeira sessão de encerramento do projeto.	Comunidade escolar e alargada
Apresentação da sessão de encerramento do projeto	Desempenhar o papel de apresentadora durante toda a sessão de encerramento do projeto.	Comunidade escolar e alargada

Tabela 20. Tarefas de apoio ao trabalho realizadas pela investigadora

Alguns excertos das reuniões de trabalho entre parceiros exemplificam a realização destas tarefas. No caso que se segue, a investigadora combina com P10 que a irá transportar até à Escola 2: “Então/ combina-se já um dia para irmos lá à escola. Eu vou-te buscar e vamos lá” (Investigadora, ST9). Noutros exemplos, a investigadora revela que “tinha pensado nós se calhar fazermos um convite já com o programa” (Investigadora, ST5), e que “depois eu vinha cá distribuir...” (Investigadora, ST5), demonstrando, assim, que se encarregou de elaborar convites para a primeira sessão de apresentação de trabalhos à comunidade. Outro ainda, na voz de P5, indica que a

investigadora “vai filmar” (P5, ST7), referindo-se à tarefa que esta desempenhou durante as sessões de formação sobre jogos colaborativos.

Por fim, as vozes dos parceiros transmitem-nos a sua visão sobre o modo como a investigadora desempenhou este papel. Vejamos o exemplo de P5 (EF): “há sempre aquelas tarefas que cabem ao coordenador/ marcar reuniões/ fazer as atas/ controlar o tempo/ no fundo/ organizar o trabalho/ sem isso o trabalho não se desenvolvia/ ou pelo menos não se desenvolvia tão bem/ não é? Por isso é preciso que alguém tenha sempre essa função/ se não é mais difícil de nos coordenarmos e de fazermos um bom trabalho. Acho que a investigadora a esse nível esteve muito bem”. Também P4 (EF) concorda que “fazia os contactos/ marcou as reuniões/ combinava sempre com os parceiros se podiam estar/ se não podiam/ quando era a melhor altura para fazer as atividades/ tratava sempre de tudo/ tudo correu muito bem”. Parece-nos, então, que as tarefas de apoio ao trabalho desempenhadas pela investigadora conduziram ao normal decorrer do trabalho da parceria, permitindo que os parceiros se focassem apenas no desenvolvimento do projeto de intervenção.

C.8.3. Mediação

Nesta subcategoria foram consideradas trinta e três unidades de sentido, sendo que dez dizem respeito à mediação entre parceiros e instituições que representam, nove à mediação entre os diferentes parceiros e catorze à mediação entre o grupo e a comunidade, como se pode ver na figura 54.

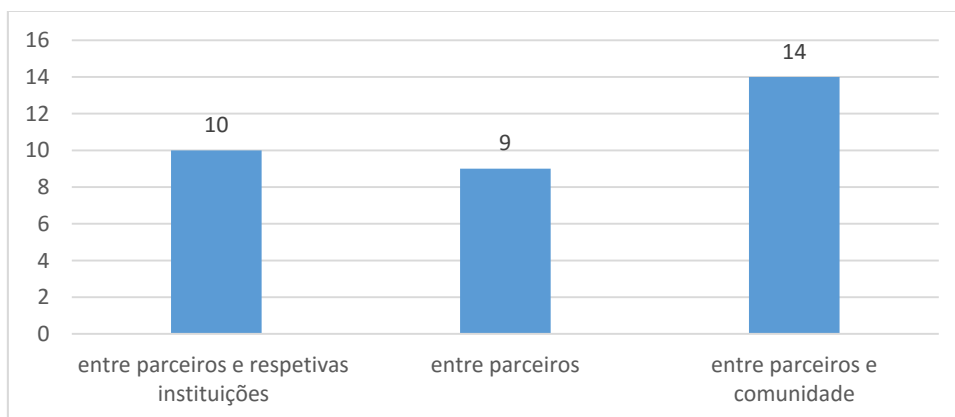


Figura 54. Tipos de mediação ocorridos na parceria

Em primeiro lugar, os dados recolhidos atribuem a alguns elementos do grupo o papel de mediador entre si próprios e a instituição que se encontravam a representar. Por exemplo, P10 (EF) refere-se à investigadora do seguinte modo: “[a investigadora] fazia também um papel de intermediária entre as orientadoras [referindo-se às supervisoras institucionais] e o grupo/ pareceu-me. Porque às vezes a investigadora

devia conversar com as orientadoras e depois trazia a opinião delas e a sua também e partilhava com o grupo. Depois fazia a mesma coisa ao contrário/ transmitia as informações das reuniões às suas orientadoras. Por isso eu acho que não era preciso elas lá estarem sempre”. A mesma opinião tem P12 (EF): “Talvez com parceiros da universidade/ tenha tido um papel um pouco diferente porque tinha que coordenar as coisas/ tinham que fazer a ligação entre todos”. Deste modo, as orientadoras tinham a possibilidade de dar o seu contributo ao projeto, quer em termos de sugestões de atividades, quer em termos de gestão do trabalho, mesmo não estando presentes em todas as reuniões.

No caso de P9 (ST4), houve a indicação de que este parceiro estaria já a efetuar múltiplos contactos com a Associação Cultural que representava, a fim de verificar a possibilidade de cedência de recursos, como se percebe pelo seguinte exemplo: “Da parte da d’Orfeu isto em dezembro é... caótico! (...) Por mais que eu tente/ e sondei algumas potencialidades para algumas coisas... é que não é mesmo por vontade/ é mesmo impossível”. Também no caso de P10 (ST9) se percebe que serão efetuados contactos com uma colaboradora da sua instituição: “Eu digo à minha colaboradora e ela pode fazer os Ovos de Páscoa na escola”. P12 (FG), sugerindo que se realize nas escolas a Hora do Conto Intercultural, afirma que “ basta falar com as animadoras” no sentido de se combinar as melhores datas para estas se deslocarem às escolas. Por último, o discurso de P6 evidencia um contacto com uma colega da mesma escola: “Eu falei à minha colega e ela disse ‘Tão giro/ será que os meus meninos também podiam ir?’ ” (P6, ST4). Este tipo de mediação permitiu aos parceiros obter informação acerca da possibilidade de cedência de recursos materiais e humanos e divulgar as atividades que estavam a ser desenvolvidas, despertando a curiosidade e interesse de outros colegas que trabalhavam na mesma instituição.

No que se refere à mediação entre os vários elementos do grupo, P12 (EF) lembra, referindo-se à investigadora: “quando às vezes nós não podíamos estar presentes/ houve sempre o cuidado de nos manter a par do que se tinha passado e de nos dizer o que tinha ficado combinado para a reunião seguinte. E também de transmitir ao grupo alguma informação que nós quiséssemos dar. Isso era uma maneira de nos permitir fazer o trabalho/ para não ficarmos para trás. Foi excelente”. Esta mediação foi notória quando algum dos parceiros não podia estar presente nas sessões de trabalho mas solicitava à investigadora que transmitisse informações aos colegas ou vice-versa: “Em relação à festa/ eu já contactei com P9/ eles disseram-me que era muito difícil agora disponibilizarem o material de som/ microfones/ colunas...” (Investigadora, ST9). Outro exemplo demonstra uma situação em que a investigadora transmitiu informações do

grupo para um parceiro específico: “Eu vou falar com P12 e pedir-lhe o autocarro. Quantos alunos são?” (Investigadora, ST3).

Em outras situações, a investigadora atuou como mediadora entre o grupo e outras instituições da comunidade. Por exemplo, como quando informa o grupo da possibilidade do Grupo Cultural Criativo realizar atividades com os alunos: “E então/ havia a possibilidade de [o Grupo Cultural Criativo] fazer aquelas actividades para os alunos. Eu fui lá falar com ele e realmente há uma série de actividades que eles fazem lá. Ele deu-me aqui uma lista/ das várias actividades que eles podem fazer com os meninos (...)” (Investigadora, ST7). Verifica-se, ainda, que este papel de mediação não foi unicamente desempenhado pela investigadora. Devido à facilidade de que outros parceiros dispunham de contactar alguns indivíduos ou instituições da comunidade no sentido da cedência de espaços ou mobilização de recursos materiais e humanos, algumas dessas tarefas foram distribuídas pelo grupo. Por exemplo, numa das sessões de trabalho entre parceiros (ST3) discutiu-se a possibilidade de contacto com uma determinada instituição da comunidade para a cedência de um espaço para a realização de uma das festas:

“P4: Mas podíamos fazer [a festa] lá no Centro Cívico e então tudo se concentrava lá.

Orientadora: Se calhar pensar já na data/ para se propor a data... eu não sei quem é que gere...

P5: Eu sei, eu trato disso/ vou lá falar...”

No seguimento da proposta de P4 de realizar a festa no Centro Social e Cívico, e perante o desconhecimento da orientadora acerca de quem estaria a gerir essa instituição, P5 prontificou-se a estabelecer tal contacto.

Também P9 (ST1) desempenhou o papel de mediador ao contactar o Grupo Cultural Criativo que se encarregou de desenvolver algumas atividades com os alunos, propondo-se, durante a primeira sessão de trabalho, a efetuar tal contacto: “(...) assim poderá mais fácil negociar com outros colegas para virem cá fazer fusões... (...) são os nossos colegas da AparqA...”.

Por fim, o contacto com a Associação de Pais, para a providenciar o equipamento de som para a festa de final de ano foi efetuado por P5, tal como o parceiro dá a entender no seguinte excerto (ST9):

“Investigadora: Tirando P9/ temos outra hipótese? Para o som?

P5: Não sei. Só se for por intermédio da associação de pais.

P3: Então a associação de pais contrata o Amorim. Não foi o ano passado a associação de pais que contratou o Amorim?

P5: Sim/ ele agora não está lá mas também se pode falar...”

Neste excerto podemos ver que, uma vez que P9 não iria conseguir assegurar o equipamento de som necessário, os parceiros tiveram que pensar noutras alternativas. P5 propôs que se contratasse alguém por intermédio da Associação de Pais, sugerindo que iria estabelecer esse contacto.

O contacto com a Associação de Pais foi sugerido, igualmente, por P4 (ST11): “Os pais levarem e fazerem uma sopa da pedra. Era interessante, e isso eu posso falar com a Associação de Pais” (P4, ST11). Neste caso, seria solicitado a alguns Encarregados de Educação que se deslocassem à Escola 1 para confeccionar alimentos na festa de final de ano.

Em suma, verificou-se que a investigadora, enquanto facilitadora do trabalho da parceria, bem como alguns dos outros parceiros, desempenharam um papel de mediação, tanto dentro da parceria como entre a parceria e a comunidade, procurando dinamizar o trabalho e mobilizar os recursos necessários ao seu desenvolvimento (Molloy et al., 1995; Villas-Boas, 2009).

C.9. Práticas de colaboração

Os dados recolhidos nas transcrições das sessões de trabalho entre parceiros, *focus group* e entrevista final demonstram que o trabalho desenvolvido no âmbito deste estudo pode ser considerado trabalho colaborativo.

Das trinta e três unidades de sentido consideradas, oito remetem para a colaboração enquanto instrumento, treze remetem para a colaboração enquanto processo e outras doze remetem para a colaboração enquanto atitude, tal como se pode verificar na figura 55.

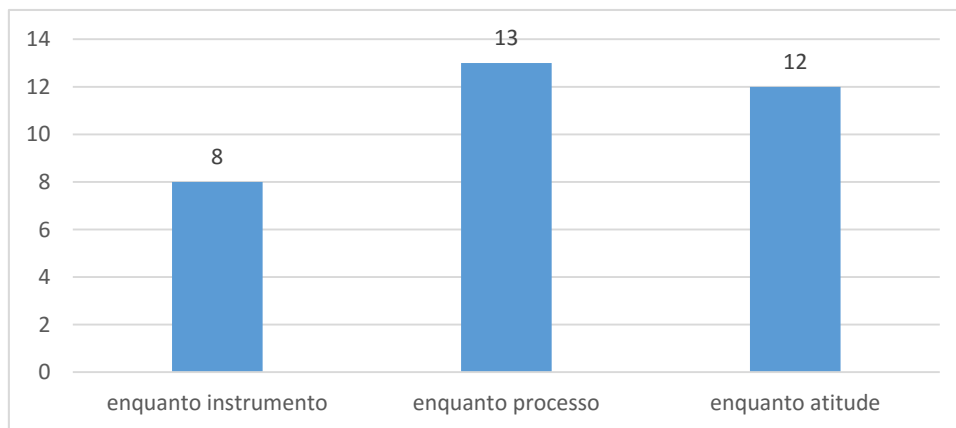


Figura 55. Tipos de colaboração ocorridos

C.9.1. Enquanto instrumento

A colaboração enquanto instrumento é perceptível nas vozes dos parceiros quando se referem ao potencial do trabalho realizado para o seu desenvolvimento profissional (Canha & Alarcão, 2013). A este respeito, e tal como pudemos ver na figura 55, oito unidades de sentido foram identificadas.

Vários são os parceiros que, nas suas palavras, nos sugerem o desenvolvimento profissional como resultado do trabalho realizado. Por exemplo, para P3 (EF) o trabalho foi importante para a reflexão e construção de conhecimento: “Acho que trabalhar com este grupo foi diferente (...) deu-nos tempo para refletir (...). E nós aqui fomos construindo o conhecimento entre todas/ fomos analisando/ fomos refletindo sobre isto tudo/ e assim aprendemos mais e melhor”. Este parceiro refere a importância de trabalhar em parceria pois considera que “enquanto estamos todos aprendemos sempre uns com os outros/ mais não seja porque aquela sabe sempre alguma coisa que eu não sei e eu também tenho alguma coisa para lhe ensinar a ela” (P3, FG). Assim, tal como defendem Boavida e Ponte (2002), o trabalho colaborativo permite dar resposta a necessidades que seriam mais difíceis de resolver individualmente, tal como neste caso em que a construção de conhecimento é facilitada pelo trabalho em grupo.

As sessões de trabalho entre parceiros foram ricas em momentos de partilha de atividades e estratégias de implementação da educação intercultural. Por exemplo, P6 (ST3) explica que “há um jogo que eu costumo fazer... para introduzir o tema da exclusão, chama-se “Jogo das Cores” (...)”. No final, explica que este jogo tem como objetivo: “fazê-los pensar nas diferentes cores/ nas diferentes raças (...) nas culturas/ para chegarem à conclusão que nós somos um mundo grande/ um mundo com muitas pessoas (...)” (P6, ST3). Também P2 (ST2) partilhou com os parceiros do grupo os relatórios de uma formação em que participou anteriormente: “trouxe muita coisa para mostrar/ tenho aqui os relatórios todos daquela formação que eu vos falei/ onde fizemos o povo imaginário”. No seguimento desta partilha, P6 (ST2) refere que acha que a “atividade que P2 descreveu é muito boa. Podia ser aproveitada para aqui/ perfeitamente/ podíamos fazer uma coisa parecida/ e ela/ já fez uma vez também pode ajudar agora”. Assim, a partilha de P2 resultou na incorporação dessa atividade no projeto de intervenção a desenvolver pelo grupo.

P5 (EF) reconhece que “este trabalho foi muito importante porque aprendemos uns com os outros atividades que podíamos fazer com os alunos/ dávamos ideias uns aos outros de coisas diferentes/ porque cada um tem a sua maneira de trabalhar/ faz coisas que eu posso não saber fazer/ ou porque nunca me lembrei de fazer assim/ e partilhar isso foi espetacular”. P6 (EF) acrescenta que “tivemos que nos adaptar às maneiras dos outros trabalharem/ conhecer modos diferentes de trabalho/ e que

também nos podiam ser úteis”. Assim, o trabalho desenvolvido parece ter contribuído para o desenvolvimento profissional dos parceiros na medida em que lhes permitiu conhecer diferentes modos de trabalho e exemplos de atividades para a implementação da educação intercultural que lhes poderão ser úteis no futuro. Ao partilhar com o grupo as atividades que costumavam desenvolver neste âmbito, os próprios sujeitos constituíram-se como recursos de aprendizagem para os colegas, contribuindo para a construção de um conhecimento coletivo (Canha, 2013).

Em suma, os exemplos descritos levam-nos a depreender que terá ocorrido colaboração entre os parceiros, tendo este resultado no seu desenvolvimento pessoal, no questionamento, reflexão e construção conjunta de conhecimentos e na partilha de práticas profissionais. É neste sentido que diversos atores concordam que o trabalho colaborativo contribui para o processo de auto e heteroformação de cada participante e para a melhoria da qualidade da sua prática profissional (Canha, Lopes, & Alarcão, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Roldão, 2007; Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009; Wenger et al., 2002).

C.9.2. Enquanto processo

Relativamente à colaboração enquanto processo, treze unidades de sentido remetem-nos para conceitos como negociação, diálogo e implicação de todos no trabalho desenvolvido.

P4 (EF) começa por referir que “muito interessante foi o fato de o projeto não vir elaborado e não ser imposto”, ao contrário do que normalmente acontece com as formações em que participam, que “são-nos dadas já feitas/ são debitadas” (P3, EF). P2 (EF) é da mesma opinião dos seus colegas e afirma que “foi uma maravilha/ o projeto ser aberto. Assim não condicionou nada nem ninguém/ foi surgindo de todos/ todos tiveram que participar”. De fato, o que foi sugerido ao grupo, no início do ano letivo, foi a conceção de um projeto de raiz, tendo os parceiros total liberdade no estabelecimento do seu próprio calendário, na escolha dos locais de trabalho, na seleção dos recursos necessários, na decisão das atividades a realizar, na sua planificação, na decisão de quem as dinamizaria e como seriam dinamizadas. Pensamos que essa abordagem pode ter sido um primeiro passo para que ocorresse uma negociação contínua entre os elementos do grupo, na medida em que as decisões implicavam a participação de todos, até se atingir um consenso. Tal como acrescenta P3 (EF): “Fomos/ entre todos/ construindo o projeto e isso para mim foi uma coisa nova/ acho que damos mais de nós e crescemos mais quando somos nós a ajudar a construir/ há sempre aprendizagem nesse processo”, e P6 (EF): “É como se o saber fosse nascendo de todos/ todos participaram na construção”. Ao contrário do que pode acontecer quando se idealizam

projetos envolvendo investigadores e professores ou outros agentes educativos, em que se apresentam planificações de atividades definidas *a priori* pelos investigadores, consideramos que a natureza aberta, dinâmica e de coconstrução deste trabalho foi um dos seus pontos fortes. A possibilidade que foi dada aos parceiros de participar na sua construção por meio da negociação e da tomada de decisões partilhada terá funcionado como fator de motivação e de surgimento de um sentimento de pertença ao grupo e ao projeto desenvolvido (Boavida & Ponte, 2002; Sanders & Harvey, 2002).

Também P5 (EF) refere: “achei gira aquela sessão que nós tivemos já no final para encontrar o nome do povo imaginário/ e depois o nome dos habitantes (...) todos a dar ideias e andávamos para a frente/ andávamos para trás/ uns queriam de uma maneira/ outros de outra/ mas lá nos entendemos/ foi mesmo um trabalho de equipa e tudo começou ali”. Estes relatos, apesar de não o referirem explicitamente, deixam transparecer que terão ocorrido momentos de negociação entre os parceiros, de modo a que se pudesse atingir um consenso relativamente ao trabalho que estava a ser desenvolvido. P5 diz-nos que houve alturas em que os parceiros tinham diferentes opiniões ou davam diferentes sugestões mas quando afirma que “lá nos entendemos”, pensamos estar a querer dizer que houve um processo de negociação que lhes permitiu chegar a um acordo.

Analisando um excerto de uma das sessões de trabalho entre parceiros (ST11), encontramos mais evidências do decorrer de um processo de negociação, neste caso relativo à possibilidade de se efetuarem mais sessões de formação sobre jogos colaborativos:

“Investigadora: Se vocês estiverem interessadas em voltar lá com os meninos para continuar os jogos que eles estavam a fazer/ ele pediu para marcarmos já três datas/ e com essas datas ele pedia já transporte à Câmara para esses dias.

P3: Olha/ é muito complicado/ eu digo-te uma coisa/ é assim/ o meu terceiro ano/ eu ainda tenho um bocadinho de matéria para dar.

Investigadora: Pronto/ tudo bem.

P4: E temos testes intermédios...

(...)

Investigadora: Nisso estão à vontade/ eu disse que ia perguntar se alguém estivesse interessado...

P4: Não/ por mim não.”

No caso apresentado, a proposta da investigadora, de efetuar mais algumas das referidas sessões, não foi aceite por dois dos parceiros, que alegaram ter outras

atividades ainda por desenvolver. Outro excerto da mesma sessão (ST11) refere-se a uma discussão acerca do local onde deveria ser realizada a festa de final de ano:

“P10: A festa podia ser feita na Biblioteca/ eles têm lá um espaço que dava. Depois as pessoas até podiam ir lá ao fim de semana visitar.

P4: Eu acho que era melhor ser aqui...

P2: É mais fácil se for aqui na escola/ temos o recreio...

Investigador: Para ser na Biblioteca tínhamos que falar com P12/ para saber se há disponibilidade. E além disso há a questão dos transportes...

P2: Tinha que ser feita aqui à mesma/ de qualquer maneira.

Investigador: E se desta vez fosse na outra escola?

P6: Pois, era bom! (risos)

P4: Isso era muito mais confusão/ levar as crianças todas para lá/ nós somos mais... Era melhor ser aqui.”

Neste exemplo, os parceiros procuram decidir se o melhor local para realizar a referida sessão será na Biblioteca Municipal, na Escola 1 ou na Escola 2.

Nos três casos apresentados, está implícita uma ideia de “negociação”, o que nos leva a supor que tenha ocorrido um trabalho desenvolvido em colaboração enquanto processo, o que terá permitido que os parceiros pudessem aprender e crescer individual e coletivamente, através de uma gestão conjunta do trabalho e implicando todo o grupo na tomada de decisões (Boavida & Ponte, 2002; Canha, 2013). Também essa implicação do coletivo no trabalho foi reconhecida pelos parceiros e transparece nas palavras de P8 (EF): “gostei muito desta maneira de trabalhar/ de cada um poder dar o seu contributo para se fazer um produto final que é de todos/ que tem um bocadinho de cada um”. Também P3 (EF) afirma que “todos trabalhámos muito bem em conjunto/ conseguimos ser um todo”. Na opinião de P1 (EF) todos estavam motivados e implicados no trabalho: “todos estavam disponíveis e todos mostraram grande vontade em participar/ todos mostraram muito empenho”.

Por outro lado, o diálogo parece surgir como a principal estratégia de “abertura ao outro” e de “autotransformação” (Canha & Alarcão, 2008, p. 8). Como se torna fácil de compreender, todo o trabalho desenvolvido durante as sessões de trabalho presencial recorreu ao diálogo enquanto fator-chave de partilha, negociação, confronto e aprendizagem (Canha, 2013; Christiansen, 1999), uma vez que os parceiros comunicavam oralmente, dialogando entre si. Contudo, em alguns casos, o diálogo foi interpretado por alguns dos parceiros de outro modo, isto é, enquanto potenciador de uma aproximação entre algumas das instituições representadas, provenientes de contextos profissionais muito diferentes. Essa situação é exemplificada por P1 (EF) do

seguinte modo: “gostei muito quando vieram cá as orientadoras da universidade. Eram muito simpáticas/ acessíveis/ não era a imagem que eu tinha. Tenho que confessar/ surpreendeu-me um bocado/ quer dizer/ estar ali a falar como se fôssemos todos colegas/ foi isso que eu senti/ nada de distância...”. Consideramos estas palavras reveladoras pois demonstram que “orientadoras” (as supervisoras institucionais da investigadora no presente estudo) pareceram ter mostrado simpatia e acessibilidade, o que conduziu a que se criasse um ambiente descontraído, de companheirismo, sem constrangimentos nem formalidades. Pela via do diálogo, mostraram uma imagem de si próprias diferente das representações que este parceiro tinha relativamente ao contexto académico, tendo conseguido modificá-las. Assim, em vez de as considerar afastadas ou distantes, passou a coloca-las na posição de “colegas”, demonstrando que se terá verificado uma relação de grande proximidade entre todos. A ideia de que os investigadores se encontram distantes dos professores prevalece ainda em grande parte dos estudos envolvendo a comunidade académica e as escolas (Andrade & Espinha, 2010; Araújo e Sá, 2002; Canha, 2013; Canha & Alarcão, 2010; Costa, Marques & Kempa, 2000; Goos, 2008; Marques, Loureiro, & Marques, 2011; Moreira, 2006; Vieira, 2001), atribuindo ao investigador o papel de construtor do conhecimento teórico, desarticulado do papel atribuído ao professor, o de desenvolvimento das práticas (Araújo e Sá, 2002; Canha & Alarcão, 2010). Tal como se pôde verificar pelo exemplo apresentado, o diálogo poderá ser um caminho que possibilite levar a cabo a verdadeira colaboração, construindo um sentido de unidade no trabalho que permite, por exemplo, o quebrar de barreiras que afastam contextos como a escola e o mundo académico (Vieira, 2002).

C.9.3. Enquanto atitude

Doze unidades de sentido fazem referência a situações de colaboração enquanto promotoras do desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros, confiança e à-vontade para partilhar e questionar as intervenções e ideias de si próprio e dos outros.

Alguns parceiros enfatizaram que o trabalho desenvolvido lhes permitiu respeitar mais os seus companheiros de parceria, as suas ideias e opiniões. Como exemplifica P7 (EF): “no grupo de parceiros/ apesar de sermos todos diferentes/ aprendemos todos uns com os outros/ todos tinham alguma coisa a acrescentar (...) Eu acho que isso fazia-nos ganhar respeito pelo que eles diziam/ pelas ideias que davam/ porque também gostávamos quando ouviam as nossas ideias”. P1 (EF) acrescenta que “houve sempre a possibilidade de cada um/ nas reuniões manifestar a sua opinião/ trazer ideias novas/ e foram todas respeitadas e discutidas. Acho que houve sempre um trabalho

colaborativo entre todos os intervenientes”. Tanto P7 como P1 se referem ao modo como decorriam as reuniões de trabalho entre parceiros, quando cada um dava sugestões de materiais a construir ou de atividades a desenvolver no âmbito do projeto. P9 (EF) concordou que “foram importantes os momentos de partilha de experiências porque todos mostraram que já tinham feito muito trabalho sobre isto [educação intercultural] e isso é sempre de respeitar/ os bons exemplos que mostraram”.

Por outro lado, P12 (EF) explica-nos que “também aprendemos muito em termos pessoais/ umas com as outras porque somos todas diferentes/ aprendemos a respeitar-nos e a sermos tolerantes/ isso fez-nos crescer enquanto pessoas/ o próprio tema da interculturalidade refere-se a isso. Também é importante saber aplicar essas ideias a nós próprias”. Com esta afirmação, P12 estabelece uma ligação entre o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da competência intercultural: tal como o primeiro conduz a uma postura de respeito pelo trabalho dos colegas, já que a opinião dos outros pode ser diferente da nossa mas deve ser tida em conta na tomada de decisões (Vieira, 2002), a segunda relaciona-se com o respeitar e o valorizar das diferenças que nos definem enquanto pessoas, dado que todos os seres humanos divergem nas suas características físicas, psicológicas, sociais e culturais (Del Olmo & Hernández, 2004). Assim, o respeito pelo Outro, pelas suas características, opiniões e modos de estar e de agir, será um ponto comum a estas duas temáticas.

Outros parceiros referem-se à confiança enquanto atitude fundamental para o trabalho de colaboração, conforme referimos no capítulo 2 desta tese (Boavida & Ponte, 2002; Canha & Alarcão, 2010; Goulet & Aubichon, 1997). Neste sentido, P10 (EF) confidenciou que “eu fiquei muito mais descansada quando [a investigadora] me disse que P9 ia trabalhar connosco/ eu conheço-os muito bem e sei que são muito empenhados e esforçados” e noutro momento: “P12 também já conhecia e também sabia que para estar aqui envolvido é porque era um trabalho importante” (P10, EF). É clara a sensação de confiança transmitida nestas palavras, demonstrando a importância de reconhecer qualidade e empenho no trabalho dos outros parceiros, como fator de motivação para o seu próprio trabalho. O que parece que P10 quis transmitir foi que se estes parceiros por ele mencionados (P9 e P12) iriam participar na parceria, então também valia a pena o seu envolvimento, uma vez que o trabalho que eles costumavam realizar era de reconhecida importância. P3 (FG) admitiu que “o trabalho tem corrido muito bem e eu acho que/ a este ponto/ já todos confiamos uns nos outros/ já somos um grupo unido e isso nota-se no que é feito”, realçando a importância da confiança enquanto fator de união do grupo e potenciadora do desenvolvimento do trabalho. P5 (EF) salienta ainda que “a forma como P6 se integrou/ porque ela era como se fosse uma estranha no grupo/ e integrou-se perfeitamente. Nós aqui já tínhamos o nosso

grupo formado/ já nos conhecíamos todas e já trabalhávamos juntas há muito tempo/ a P7 também já trabalhava connosco/ P10 penso que também se integrou muito bem e formámos um grupo muito unido”.

Podemos, deste modo, depreender que todos os parceiros se integraram bem no grupo e se gerou um “clima de respeito e confiança mútua” que foi fundamental para que se sentissem à vontade para participar num trabalho com objetivos comuns e com benefícios para todos (Canha & Alarcão, 2010, p. 6). O à-vontade para participar e questionar as suas próprias ideias e as dos outros surge associado a este respeito e confiança. Por exemplo, P2 partilhou várias atividades por ele realizadas anteriormente, noutros contextos, mas que se enquadravam na temática da educação intercultural, tendo considerado, por isso, que poderiam conter sugestões úteis para o projeto em curso. O excerto seguinte, retirado da transcrição de uma das sessões de trabalho presencial (ST2), é exemplificativo desse à-vontade:

P2: “Então posso ser eu agora?”

Investigadora: “Claro!”

P2: “É que eu tenho aqui tanta coisa (risos)/ trouxe muita coisa para mostrar/ tenho aqui os relatórios todos daquela formação que eu vos falei/ onde fizemos o povo imaginário...”

Investigadora: “Boa! Tem fotos?”

P2: “Tem aqui as figurinhas tristes, sim/ todas. Ao princípio até tinha um bocado de vergonha de mostrar isto (risos)...Mas agora/ olha/se é para fazer é para fazer”

P3: “Qual vergonha... (risos)”

No exemplo apresentado, P2 comunica ao grupo que trouxe materiais para lhes mostrar e que esses materiais incluem algumas fotos onde esse parceiro considera fazer “figurinhas tristes”. No entanto, a familiaridade com os elementos do grupo permitiu-lhe superar algum embaraço causado por tais fotos, e partilhá-las com os outros.

Um outro exemplo, fornecido por P2 (EF), parece mostrar como o à-vontade e descontração que se gerou no grupo permitia aos parceiros desabafar uns com os outros até sobre problemas do foro pessoal: “(...) ficou bem patente uma coisa/ acho que a gente não estava a pensar no que havíamos de dizer/ em falar corretamente/ acho que a gente deu tudo/ partilhou tudo/ era um filho que estava doente/ era o cansaço acumulado de muito trabalho/ foi uma visita de estudo que já chegámos atrasados à reunião/ acho que a gente partilhou tudo em grupo”.

Por fim, P9 (EF) resume a opinião dos colegas anteriores: “Acho que também o bom ambiente que se tinha gerado levou a que todos estivessem confiantes e que não

houvesse receio de partilhar ideias. Já havia um espírito de grupo/ éramos como uma família/ estavam todos à vontade”. Por aqui se depreende que a confiança gerada no seio do grupo terá conduzido ao surgimento de um sentimento de pertença, traduzido por interesses, linguagem, e rituais partilhados, tal como refere Vieira (2002).

Assim, criando-se condições para o respeito pessoal e profissional, ouvindo, questionando e valorizando as ideias de todos e desenvolvendo-se um sentimento de confiança mútua (o que terá confluído no surgimento de um sentido de pertença a um grupo) parece-nos viável concluir que os parceiros conseguiram criar condições para que pudesse ocorrer colaboração entre eles, uma vez que estas atitudes são consideradas o primeiro passo para qualquer trabalho desenvolvido colaborativamente (Boavida & Ponte, 2002; Goulet & Aubichon, 1997).

Em seguida, passaremos a analisar os dados da categoria C.10., Representações sobre o trabalho em parceria.

C.10. Representações sobre o trabalho em parceria

A respeito desta categoria, começamos por analisar os dados referentes às representações dos parceiros acerca das potencialidades e constrangimentos que atribuem ao trabalho em parceria, nomeadamente no que diz respeito à parceria específica em que participaram.

C.10.1. Potencialidades

Todos os parceiros concordam que trabalhar em parceria é sempre uma vantagem para todos os que nela participam. As principais mais-valias identificadas nesta parceria foram: i) a possibilidade de partilha e enriquecimento mútuo; ii) o acesso a recursos; iii) a melhoria da imagem pública das instituições participantes; iv) o desenvolvimento de uma atitude de maior abertura aos outros; v) um aumento da motivação dos alunos; e vi) aproximação entre indivíduos e instituições. As vinte e quatro unidades de sentido que integram esta subcategoria distribuem-se do modo como se encontra na figura 56.

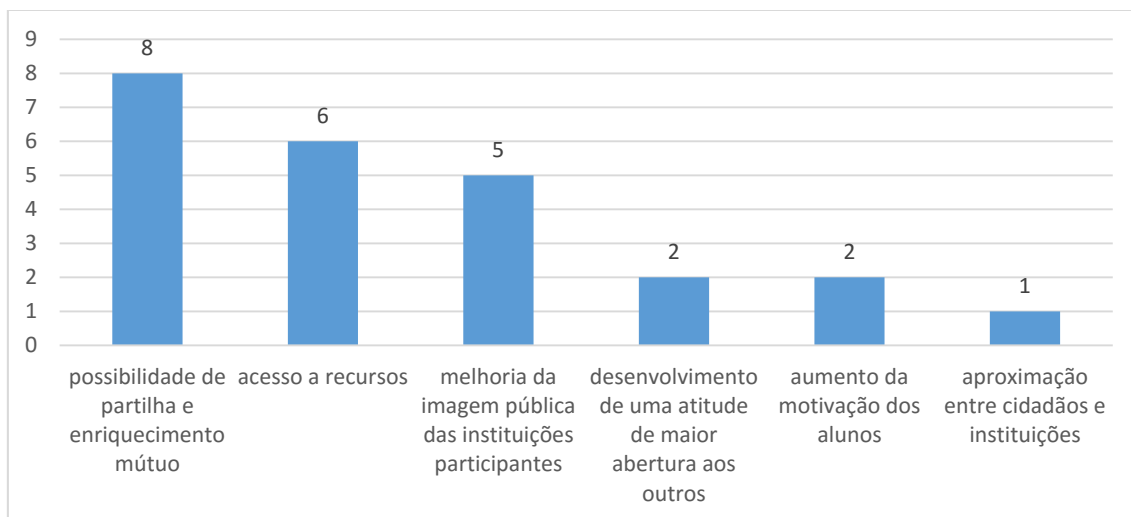


Figura 56. Potencialidades da parceria

Em primeiro lugar, oito unidades de sentido referem-se à partilha que se verificou durante o trabalho desenvolvido. Como nos relata P6 (EF): “gostei muito da partilha que houve”. Essa partilha pode referir-se a “conhecimentos, saberes, experiências, ideias, materiais...”, como refere P5, e resulta numa melhoria do trabalho desenvolvido uma vez que este fica “muito mais... rico” (P3, FG). A este respeito, P6 (FG) acrescenta que “não é só mais rico para nós/ porque o que nós aqui ganhamos vai-se refletir no trabalho que fazemos com as crianças (...) também é mais rico para elas”. P2 (EF) considera ainda que numa parceria “há sempre o dar e receber”, P6 (EF) refere que “alguém sempre acrescenta alguma coisa e saímos todos a ganhar” e P9 (EF) que “a parceria pressupõe que todos contribuem com algo e no fim sai-se sempre a ganhar/ cada um dá a sua parte/ acho que é mais interessante assim do que cada um estar a trabalhar sozinho/ e muitas cabeças pensam melhor que uma só”. Em suma, estes parceiros enfatizam dois dos principais objetivos para o estabelecimento de parcerias referidos na literatura: a possibilidade de partilha e o ganho mútuo que daí advém (Carnwell & Carson, 2008; Essex, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001).

Outro das potencialidades focadas pelos parceiros (com seis unidades de sentido recolhidas) foi o acesso a recursos que, de outro modo, não estariam ao seu alcance. Por exemplo, P5 (EF) lembra que “Todas as reuniões as pessoas levavam livros/ histórias/ coisas para mostrar e para emprestar. Usei alguns desses livros (...) que eu não conhecia” e ainda que “em relação às festas nunca faltou material/ por exemplo/ as aparelhagens de som/ espaços/ etc. Acho que se conseguiram mobilizar todos os recursos que precisámos para que as atividades corressem bem. Foi um bom esforço por parte do grupo”. P9 (EF) reforça esta ideia referindo que: “foi bom ter havido os autocarros para trazer cá as crianças/ porque também têm que ser eles a vir cá/ não

podemos ser sempre nós a ir às escolas/ e há coisas que só dá para fazer neste espaço”. P2 (EF) acrescenta ainda: “acho que este projeto também nos dá uma grande lição de vida: com pouco a gente pode fazer muito. Com projetos como este/ que começam quase do nada/ só com a boa vontade dos participantes” querendo com isto dizer que se tivessem trabalhado individualmente poderiam não ter conseguido mobilizar recursos que foram úteis para todos e, assim sendo, dificilmente se teriam alcançado os mesmos resultados. Por isso mesmo, o acesso a recursos (humanos, materiais ou económicos) é considerado uma das grandes potencialidades da constituição de parcerias, sobretudo quando estabelecidas com diferentes instituições da comunidade (Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2011). É neste sentido que P12 (FG) afirma que esta parceria foi muito importante pois permite-lhes saber “com quem podemos contar e que possibilidades a nossa região pode oferecer a vários níveis”.

O aumento da visibilidade do trabalho desenvolvido por algumas instituições e a melhoria da sua imagem pública foram igualmente referidos como potencialidades do trabalho em parceria, com cinco unidades de sentido. P12 (FG) começa por considerar que a parceria foi útil pois permitiu-lhes ficar “a conhecer o tipo de actividades que cada um (...) desenvolve”. Isto mostra que, mesmo no caso de instituições sediadas no mesmo concelho, o trabalho por elas desenvolvido pode não ser conhecido por todos, e que esta parceria trouxe a possibilidade de ficarem a conhecer melhor o trabalho dos colegas. P10 (EF) diz-nos que “a minha vice-presidente demorou um bocadinho a aceitar participar no projeto (...). Ela pensava “quem é que se vai interessar pela nossa cultura?” Mas depois mudou de opinião (...) porque ela já achava que as pessoas afinal se interessavam pelo nosso trabalho e que valia a pena ir procurá-las e trabalhar com elas”. Este parceiro refere, assim, que houve, por parte dos outros parceiros, um reconhecimento do trabalho desenvolvido na sua instituição, o que o motivou para continuar a desenvolver esse trabalho. Também P6 (EF) referiu que a participação da Câmara Municipal, fornecendo o transporte para os alunos das duas escolas, deixou esta instituição muito bem vista perante os pais dos alunos: “pelo menos nesta escola eles ficaram muito satisfeitos pelo facto de a Câmara também ter participado e ter levado os filhos deles. Eu acho que as autarquias também deviam ter isso em conta/ que se agradam às crianças depois também agradam aos pais.” P8 (EF) afirma que “gostei muito de trabalhar com as ucranianas/ eu não conhecia a associação delas/ mas fiquei admirada porque fazem muito trabalho/ nós é que não conhecemos”; e P6 (EF): “o trabalho de [P9] surpreendeu-me bastante/ pela positiva. Eles fazem muitas coisas com as crianças/ nós aqui nunca tínhamos ouvido falar e afinal já fazem isto há muito tempo”. Estes dois parceiros reconhecem o bom trabalho desenvolvido por outros parceiros do projeto em prol da comunidade. No caso da afirmação de P8, relativamente ao trabalho

desenvolvido por P10, podemos considerar que o trabalho realizado nesta parceria permitiu a P10 alcançar um dos seus objetivos, ou seja, o a melhoria da imagem da sua instituição, tal como nos refere na entrevista inicial (ver C.1.2.). Isto significa que o trabalho desenvolvido pelas instituições representadas parece ter encontrado novas formas de ganhar visibilidade e de alcançar reconhecimento público (Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2011).

Duas unidades de sentido indicam o desenvolvimento de atitudes como uma maior abertura e a valorização dos outros. Tais atitudes são realçadas por P12 (EF): “(...) o trabalho em equipa foi muito importante porque cada um contribuiu para as atividades. Isso fez-nos dar mais valor aos outros, à sua opinião”, e por P7 (EF): “desenvolveu-se uma boa comunicação entre todos os parceiros/ isso teve um grande impacto em todos eles. Mesmo em relação aos parceiros que eram de outra escola/ eles ao longo do ano/ notava-se que estavam mais abertos às outras opiniões/ que gostavam de ouvir as outras ideias/ que vinham dos outros”. Tal como afirma Essex (2001), parece-nos que os parceiros compreenderam que o trabalho estaria mais facilitado e seria mais profícuo se se desenvolvesse um clima de abertura, confiança e respeito entre todos, atitude essa que deverá ser transmitida também aos alunos (Díaz-Aguado, 2000). Verificamos, pelas palavras destes parceiros, que o desenvolvimento dessas atitudes, de facto, aconteceu, conduzindo a um melhor funcionamento da parceria.

Por outro lado, duas unidades de sentido indicam-nos que o trabalho em parceria apresenta vantagens também para os alunos, uma vez que a dinamização de atividades por pessoas exteriores à escola produz um impacto positivo no seu comportamento, motivando-os e fazendo com que estejam mais atentos (Sanders, 1998). Nas palavras de P4 (EF): “É diferente/ os alunos ouvirem uma palestra por uma pessoa convidada (...) é diferente/ entra pelo ouvido deles de outra maneira/ motiva-os mais”. Também P6 (EF) exemplifica esta ideia: “(...) gostei muito/ quando trouxeram cá a orquestra. Foi muito interessante/ os miúdos adoraram! Deliraram! Quando eles começavam a fazer o espetáculo/ os miúdos calavam-se automaticamente/ ficavam Ahhhh”.

Por último, uma unidade de sentido indica que o trabalho em parceria é vantajoso também para a comunidade local ao lembrar que “com pouca coisa se faz uma festa e se atrai gente/ e se convidam todas as pessoas que quiserem ver/ as que iam a passar /que podiam estar a passar à porta e entrar/ e não é preciso pagar milhares para vir atuar à noite num programa” (P2, EF). Com estas palavras, este parceiro refere-se à realização das duas sessões de divulgação dos resultados das atividades, organizadas em locais públicos e com entrada gratuita, no final do 1.º e 3.º períodos escolares. Todas as pessoas eram livres de entrar e assistir ao espetáculo, apreciando o trabalho dos alunos e aprendendo mais um pouco sobre outras culturas. Para além destas sessões

apresentarem uma imagem positiva da escola perante a comunidade, publicitando o trabalho de professores e alunos, promoviam a aproximação de cidadãos e instituições suscitando o interesse das pessoas (Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2011), quem sabe até para a participação em futuras atividades ou constituição de novas parcerias (Štefcová, Houšková, & Matušík, 2006). Além disso, o convívio proporcionado por estas sessões pareceu promover, nos elementos da comunidade escolar e alargada, momentos de convivência agradável entre todos (Desimone, Finn-Stevenson, & Henrich, 2000).

C.10.2. Constrangimentos

Dezoito unidades de sentido constituem esta subcategoria, organizando a opinião dos participantes em quatro tipos de constrangimentos. São eles: i) o desinteresse de alguns parceiros; ii) a falta de tempo e sobrecarga de trabalho; iii) a distância que separava os locais de trabalho dos parceiros dos locais onde decorriam as sessões; e iv) a incompatibilidade de agendas de trabalho, tal como se encontra esquematizado na figura 57.

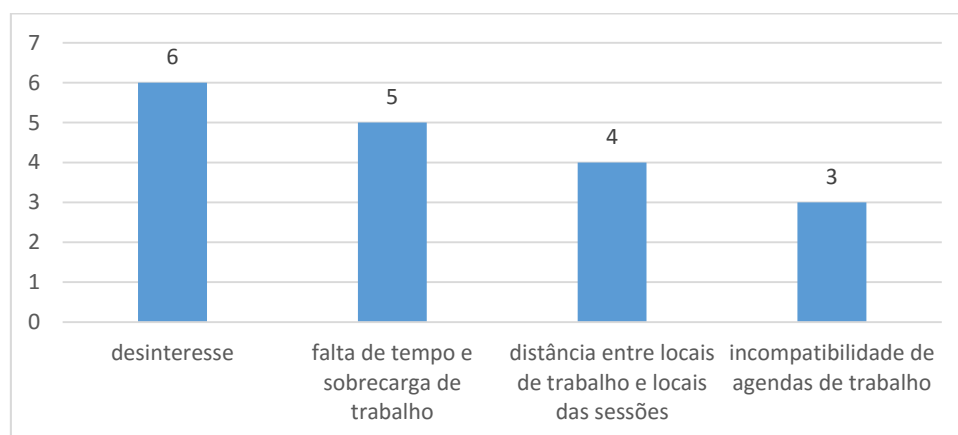


Figura 57. Constrangimentos da parceria

Em primeiro lugar, seis unidades de sentido remetem para a falta de interesse no projeto por parte de alguns parceiros do grupo, como foi o caso da desistência de P11. Nas palavras de P1 (EF): “eu acho que havia alguns [parceiros] que não estavam muito interessados (...) não só pelas nossas atividades/ foi por todo o projeto. Olha/ o que se passou [com P11] eu não percebi/ não tenho resposta” ou no entender de P3 (EF): “Eu não estava nada à espera/ nós até tínhamos proposto fazer uma visita [àquela instituição] com os meninos” e ainda de P6 (EF): “eles/ se calhar não estavam muito interessados em trabalhar connosco/ foi pena/ porque as pessoas que lá estão/ com deficiência/ podíamos ter sensibilizado os alunos para esses problemas/ para eles

ficarem a par dessa realidade”. Neste caso, o afastamento de P11 pode ter resultado de uma percepção de que a parceria não traria ganhos relevantes à sua instituição, pelo menos que justificassem o trabalho extra que teria de desenvolver para além de todo o trabalho inerente à sua atividade profissional (Epstein & Sanders, 2006; Sanders, 2001, 2008).

P10 realça, igualmente, algum desinteresse por parte de outros parceiros: “Fiquei muito triste que a Biblioteca também se tenha desligado e a Câmara tenha dado apenas o transporte e não se tenha interessado por mais nada. Nós podíamos ter feito aquelas atividades todas na Biblioteca para outros meninos poderem ver/ que fossem visitar ao fim-de-semana/ por exemplo/ mas isso não aconteceu” (P10, EF). Neste caso, parece-nos que P10 estava interessado em desenvolver uma atividade com P12, vislumbrando, nesse sentido, a possibilidade de divulgação do seu trabalho à comunidade. No entanto, talvez P12 não tenha considerado essa atividade uma mais-valia para a sua instituição, pelo que não se terá mostrado interessado em desenvolvê-la. Por seu lado, P10 não terá compreendido essa atitude de P12, o que lhe causou alguma frustração. Estas situações, em que alguns parceiros não encontram mais-valias para si próprios ou para a instituição que representam, no trabalho a desenvolver pelo grupo, não são incomuns e encontram-se documentadas na literatura como um obstáculo à parceria, já que conduzem à desmotivação e desinteresse desses parceiros (Sanders, 2008).

Já P10 (EF) enfatiza que, apesar de todo o esforço realizado pela investigadora para dinamizar e incentivar o trabalho do grupo, este nem sempre era realizado por todos, ou era realizado apenas na véspera dos eventos: “Acho que as reuniões às vezes só falhavam porque as pessoas comprometiam-se a fazer coisas e depois chegava-se à reunião seguinte e elas não traziam nada feito. Por exemplo/ houve uma festa grande no Natal e outra no final do ano. E o que é que foi feito? Era feito tudo na última reunião/ nas outras elas falavam era dos problemas delas. E isso não interessava nada aos outros parceiros/ como por exemplo/ a P9/ porque eles já têm muito trabalho”. Neste caso, P10 parece apontar alguma falta de interesse de outros parceiros em relação ao projeto, ocupando o tempo das sessões de trabalho com assuntos de ordem pessoal.

Cinco unidades de sentido indicam-nos a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho como um dos constrangimentos detetados na parceria, corroborando os resultados de diversos estudos efetuados sobre este tema (Sanders, 2006; Štefcová, Houšková, & Matušik, 2006). Tal como refere P4 (FG): “É sobretudo a falta de tempo...”, justificando P3 (FG) que “sabes que isto nas escolas é muito trabalho”. Já, P2 (EF) explica-nos que, apesar de estar muito interessado no projeto e ter vontade de desenvolver várias atividades, a falta de tempo, devido à sobrecarga horária, dificultou

em muito o trabalho: “Eu gosto de sempre de dar o meu máximo/ eu sou daquelas que se é para fazer é fazer bem/ se vou participar nisto vou-me esforçar ao máximo (...) mas outra coisa é quando a gente já tem tantas obrigações/ burocracias na escola” e continua “é frustrante porque não dá mesmo/ porque acho que a gente tem que ir mais além e isso custou-me/ não poder fazer mais”. Assim, podemos compreender que o excesso de trabalho com se deparou impossibilitou-o de fazer tudo o que se tinha proposto, ou pelo menos, tudo o que gostaria de ter feito no âmbito do projeto e isso tornou-se um claro motivo de frustração e um constrangimento ao trabalho desenvolvido. Por fim, P5 (EF) refere que essa sobrecarga de trabalho leva a que tudo seja feito sempre na véspera: “Nós aqui trabalhamos muito como equipa mas também temos outra coisa/ o trabalho é quase todo feito na véspera. E sai sempre bem! (risos) Mas isto não foi só neste projeto/ é em todos os projetos. Estamos sempre sobrecarregadas/ é difícil fazer tudo e cumprir todos os prazos”. Por estas palavras se depreende que o trabalho nem sempre era desenvolvido no momento esperado, acumulando-se até à véspera das atividades ou eventos. Mais uma vez, o motivo apontado para esse incumprimento foi a grande quantidade de tarefas com que os professores têm que lidar diariamente nas escolas, facto esse amplamente relatado na literatura (Canha, Lopes, & Alarcão, 2009; Sanders, 2006; Štefková, Houšková, & Matušík, 2006). Apesar disso, reconhecemos que nenhuma das atividades planeadas ficou por realizar e que o seu sucesso não ficou comprometido.

Outras quatro unidades de sentido indicam como constrangimento a distância da sua escola em relação ao local de realização das sessões de trabalho e das mostras públicas das atividades à comunidade. Foi P6 quem se referiu a este problema: “Claro que para a minha colega foi um constrangimento porque ela era de longe. Participou nas atividades mas não dava para ela se deslocar até à outra escola. Se as festas tivessem sido aqui na escola tinha sido mais fácil. A distância pode ser um constrangimento para as parcerias” (P6, EF). Além disso, a distância das escolas em relação ao parque da cidade, onde se realizaram outras das atividades com os alunos, impediu-os de participar em mais sessões, uma vez que o transporte fornecido contemplava apenas uma viagem por escola. Em relação às sessões finais de divulgação dos resultados do projeto, este parceiro explica-nos que: “nas festas só conseguimos estar presentes graças aos pais/ eles é que se prontificaram a levar os meninos todos de carro” (P9, EF). Assim, quando as instituições participantes distam significativamente umas das outras, e caso não possuam transportes que assegurem a deslocação dos participantes, torna-se muito difícil a participação dos mesmos nas reuniões ou outras atividades (Hands, 2005).

À distância física entre instituições e locais de realização das sessões, que dificultava o encontro dos parceiros, junta-se um “desencontro” nos horários em que estas funcionavam. P4 (EF) explica-nos esta situação: “acho que podíamos ter trabalhado mais com P10/ visitarmos a escolinha⁴ deles/ assistirmos até a uma aula delas/ era giro. (...) só que há o contratempo de eles só trabalharem ao sábado”. P10 também comenta esta situação, manifestando alguma desilusão: “dos problemas que me surgiram a mim/ por exemplo/ é que ao sábado ninguém consegue fazer atividades e a minha escolinha só funciona ao sábado. (...) Por exemplo/ quando marcámos a festinha (...). Elas disseram logo/ que ao sábado não era possível” (P10, EF). No entanto, este parceiro parece compreender que esta situação gera “sempre alguns problemas dos transportes ou por causa dos horários porque eu sei que ao Sábado é difícil de fazer as actividades” (P10, FG).

Em suma, apesar de todas as mais-valias atrás indicadas relativamente ao trabalho no grupo de parceiros, estes identificaram também algumas situações que dificultaram a realização de tarefas já programadas ou impediram a planificação de novas atividades.

Segue-se a análise dos dados da última categoria construída no âmbito deste estudo, a categoria C.11., Perspetivas de trabalho futuro.

C.11. Perspetivas de trabalho futuro

As vozes dos parceiros sobre as suas perspetivas de trabalho futuro dizem-nos que esta experiência lhes deu novas ideias de atividades que podem desenvolver em parceria tanto com escolas como com outras instituições da comunidade. Nesta categoria, dois aspetos essenciais são focados: as suas intenções de, no futuro, desenvolver trabalho sobre educação intercultural e as suas intenções de voltar a trabalhar em parceria.

C.11.1. Sobre educação intercultural

A respeito de continuar a desenvolver trabalho sobre educação intercultural nove unidades de sentido parecem indicar que os parceiros evidenciam vontade de o fazer, uma vez que consideram ser uma temática muito pertinente.

Em primeiro lugar porque consideram que esta está relacionada com os valores, a cidadania e que, portanto, deveria ser a base da educação dos alunos. Vários são os exemplos apontados pelos participantes a este respeito. P5 começa por afirmar que “se entendemos que o tema foi interessante e aprofundámos tantos conceitos acho que

⁴ Escola coordenada por P10 onde alunos ucranianos aprendem diversos conteúdos curriculares na sua língua materna. Funciona exclusivamente aos sábados.

devemos continuar” (P5, EF). E continua, referindo que “até porque a educação intercultural está sempre lá/ ou devia estar/ em tudo o que se faz na sala de aula. O respeito/ a valorização da diversidade/ a convivência/ são coisas que têm que estar sempre numa sala de aula” (P5, EF). Já P3 diz que vai “ser sincera/ a partir de agora vou procurar sempre que a interculturalidade esteja presente. A educação intercultural está lá sempre/ não é/ trabalhamos sempre os valores/ a cidadania/ o respeito/ a diversidade. É fundamental porque não são coisas que se aprendem só numa disciplina/ tem que estar em tudo/ é transversal” (P3, EF). Por seu turno, P7 declara que “é a formação básica/ antes de qualquer outra e vou continuar sempre a trabalhá-la” (P7, EF). As vozes destes parceiros deixam transparecer a consciência de um dever moral relacionado com a implementação da educação intercultural que, de acordo com Breeze (2003), não deveria ser considerada uma opção mas sim a base de toda a educação.

Em segundo lugar, porque consideram ser uma temática atual e que nos acompanha no dia-a-dia, seja nas notícias que vemos nos noticiários, seja pelas pessoas com quem contactamos diariamente: “(...) partindo de situações do quotidiano/ abordar sempre que possível esta temática. Através de histórias/ através de notícias/ porque é um tema muito abrangente e que está sempre muito atual e basta ligar os meios de comunicação e vemos notícias sobre culturas diferentes e do impacto que têm na sociedade / para que estejamos conscientes de quem somos e do mundo em que vivemos /as pessoas que nele vivem/ os estereótipos e os conflitos que existem” (P1, EF); “Acho que é um tema muito pertinente para a nossa sociedade e para todo o mundo por causa da globalização e dos imigrantes que vêm para o nosso país e também pelos que portugueses que vão para o estrangeiro” (P8, EF). Ambos os parceiros referem a necessidade de abordar a perspetiva intercultural em termos do que é real, ou seja, de acordo com os acontecimentos reais com que nos deparamos no dia-a-dia, reconhecendo as dinâmicas dos movimentos migratórios e todas as formas de contacto entre indivíduos, grupos sociais e nações (Rey-von Allmen, 2004).

Dois dos parceiros consideram também a possibilidade de dar continuação ao projeto desenvolvido, exemplificando com atividades que se poderiam realizar no futuro: “Gostava que elas tivessem falado mais das culturas delas/ que tivéssemos feito mais sessões onde elas podiam ter mostrado mais coisas/ contado mais histórias. Podia-se ter feito uma aula com os manuais escolares que ela tinha trazido (...). Era giro/ voltar a fazer isto/ voltar a trabalhar com elas e mostrar aos alunos como é que as crianças ucranianas aprendem/ os seus livros/ as escolas.” (P5, EF). No mesmo sentido P2 (EF) sugere: “Acho que era fantástico/ por exemplo o professor de Árabe/ ele vir à minha turma e fazer uma atividade/ vocês (universidade) apresentarem um vídeo de resumo deste projeto e apresentar noutras escolas”.

Por fim, P6, estando de acordo que a educação intercultural é uma temática de grande importância para a educação dos alunos, sugere também a sua abordagem em contexto familiar, incutindo às crianças valores e atitudes no âmbito da educação intercultural através de pequenos gestos que podem ser realizados no dia-a-dia: “Por exemplo/ a nível pessoal/ se eu dou um brinquedo aos meus filhos/ posso dar um brinquedo intercultural. Porque é que tem que ser sempre loiro e branco?” (P6, EF). De facto, estamos de acordo, tal como defende Rey-von Allmen (2011), que a educação intercultural não se pode esgotar nas áreas da educação e da formação, devendo estender-se à vida em sociedade enquanto um todo. Além disso, ao colocarem a possibilidade de, no futuro, utilizarem a educação intercultural como base de todos os conhecimentos, valores e atitudes que pretendem que os seus filhos e aluno adquiram e desenvolvam mostra-nos que ficaram conscientes da importância da implementação desta abordagem enquanto instrumento de intervenção no mundo que nos rodeia (Ouellet, 2002).

Em suma, as afirmações destes parceiros permitem-nos perceber que o projeto sobre educação intercultural causou neles um impacto positivo, levando-os a repensar as suas práticas e atitudes pessoais e profissionais. A competência intercultural enquanto “ongoing lifelong process” (Deardorff, 2009, p. 27), implica um trabalho continuado que não se esgota na realização de projetos pontuais. Ao mostrarem motivação para continuar a trabalhar sobre esta temática, os parceiros demonstram que compreenderam e interiorizaram os fundamentos da educação intercultural enquanto base de formação de todos os cidadãos, tanto no campo educativo como em todos os aspetos da vida da comunidade (Rey-von Allmen, 2004).

C.11.2. Em parceria

No que diz respeito à possibilidade de voltar a estabelecer parcerias envolvendo a escola e a comunidade, dez unidades de sentido parecem indicar que os parceiros demonstram abertura para o fazer, indicando até algumas ideias de atividades. Por exemplo, P12 (EF) afirma: “Eu sempre trabalhei em parceria e pretendo trabalhar sempre dessa maneira” e P3 (EF): “Estou sempre disponível para trabalhar em parceria”.

P1 afirma que gostaria de trabalhar futuramente com todas as instituições parceiras do projeto: “Com todas as que fossem possíveis/ com a Universidade/ a Câmara/ a Biblioteca/ professores de outras escolas”. Diz ainda que gostaria de conhecer um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido por um dos parceiros, a associação cultural, e de “intervir mais em atividades que eles promovam porque achei muito interessante e muito diferente do que estava habituada” (P1, EF).

P10 (EF) realça que “este projeto deu-nos muitas ideias e mostrou-nos que podemos fazer mais coisas”. Refere ainda que “há instituições que já estão a pensar estabelecer parcerias connosco (...). Nós dissemos-lhes que tipo de atividades lhes podemos oferecer (...) mas isso tudo foi graças ao projeto/ que nos deu estas ideias/ de como podemos fazer parcerias que nos ajudam a integrar melhor e a estar mais unidos à comunidade que nos recebeu” e ainda: “tivemos uma ideia para a feira ‘Saberes e Sabores’/ fizemos um *workshop* de ovos pintados à mão e todos ficaram muito interessados/ e querem manter as parcerias connosco para continuarmos a mostrar as nossas tradições aos portugueses”. Como podemos depreender pelas suas palavras, este parceiro diz-nos que o facto de trabalhar com outras pessoas levou-o a compreender que pode aprender muito com as experiências de vida dos outros, com as suas ideias e opiniões, desenvolvendo uma atitude de maior abertura ao outro, tal como referido por Essex (2001), e que, no futuro, pretende voltar a adotar este modo de trabalho. Além disso, o facto de ter trabalhado com alguns parceiros no âmbito deste projeto deu-lhe algumas ideias de possíveis atividades a desenvolver e de possíveis parcerias a estabelecer, tendo já efetuado alguns contactos nesse sentido.

P8 (EF) acrescenta: “Era sempre interessante voltar a trabalhar com este grupo/ ou pelo menos com alguns elementos/ mesmo a fazer atividades pontuais/ convidar para voltarem a fazer algumas das atividades ou então outras diferentes”. P6 (EF) lembra ainda que “Ficámos a conhecer novas pessoas/ o que elas fazem/ como podemos rentabilizar o trabalho que fazemos em conjunto e agora já ficámos com os contactos/ já podemos recorrer a elas mais vezes”.

Apesar do projeto desenvolvido ter terminado, estes parceiros colocam a hipótese de se manter o contacto com os demais parceiros, mesmo que seja apenas em situações pontuais. P5 fala mesmo sobre a possibilidade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido: “Se for para continuar este projeto até acho que se podia integrar outras escolas deste agrupamento até porque eu verifiquei que havia outras colegas que estavam interessadas em participar neste projeto. Até porque era uma formação creditada/ e isto tem que se dizer. Às vezes somos obrigadas a fazer formações que não têm interesse nenhum e esta teve/ até porque é um problema real deste agrupamento, a variedade de culturas dos alunos” (P5, EF).

Podemos, então, perceber que o conhecimento adquirido sobre as instituições participantes abriu novos pontos de vista sobre o trabalho por eles desenvolvido, reforçando a sua imagem pública e fazendo surgir ideias para atividades futuras (Štefcová, Houšková, & Matušík, 2006). A experiência de trabalho que tiveram em conjunto abriu-lhes o leque de possibilidades relativamente ao estabelecimento de

contactos e potencia o envolvimento desses parceiros em novas propostas de trabalho (Hands, 2005).

Em suma, e estando conscientes das mais-valias que o trabalho desenvolvido trouxe para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, os parceiros afirmam que gostariam de voltar a trabalhar em parceria, tanto com alguns dos parceiros do projeto como com outras instituições da comunidade com as quais já têm alguns contactos estabelecidos.

Por fim, apenas um dos parceiros, P10, apesar de ter afirmado que pretende continuar a estabelecer parcerias de trabalho no futuro, alerta para um possível obstáculo a essa intenção: “Eu gostava de trabalhar assim/ mas é muito difícil porque aqui tínhamos tudo gratuito/ por isso não me custou fazer este trabalho todo no projeto” (P10, EF). Mais uma vez se demonstra que a participação numa parceria pode estar dependente das mais-valias ou das dificuldades que cada parceiro consegue antever relativamente à participação na mesma (Fullan & Hargreaves, 2001). Quando P10 refere que “tínhamos tudo gratuito” significa que os demais parceiros conseguiram mobilizar recursos no sentido de proporcionar a todos as condições para o desenvolvimento do projeto, tal como é suposto acontecer quando se recorre ao estabelecimento de parcerias com a comunidade local (Hands, 2005). No entanto, a falta de recursos económicos pode, de facto, ser um constrangimento ao estabelecimento de parcerias, quando o orçamento disponível é reduzido e nenhum dos parceiros possui condições para mobilizar os recursos necessários à sua concretização (Sanders, 2005; Štefcová, Houšková, & Matušík, 2006).

Síntese

Ao longo deste capítulo procurámos dar conta do percurso investigativo por nós realizado, desde o momento em que estabelecemos os primeiros contactos com escolas do 1.º CEB do distrito de Aveiro, tendo em vista a constituição de um grupo de agentes educativos, até ao momento final de análise e discussão dos resultados.

Começamos por descrever todo o processo que conduziu à constituição de um grupo de agentes educativos para trabalhar em parceria sobre educação intercultural, tendo como público-alvo alunos do 1.º CEB. Este grupo contou com a participação de professoras do 1.º CEB e de representantes de diferentes instituições do concelho de Águeda, tais como uma associação cultural, uma associação de imigrantes, uma CERC, a Biblioteca e a Câmara Municipal.

Após a constituição do grupo, teve lugar o primeiro momento de recolha de dados. Utilizando uma entrevista semiestruturada de cerca de 30 minutos, realizada individualmente a cada um dos parceiros, procurámos conhecer as suas representações

e práticas sobre educação intercultural e trabalho em parceria, assim como as suas motivações para participar neste projeto. As entrevistas foram áudio gravadas e transcritas, procedendo-se a uma análise de conteúdo. A análise dos dados foi efetuada de acordo com quatro categorias: C.1. Motivações para a participação na parceria, C.2. Práticas anteriores de trabalho em parceria, C.3. Representações sobre interculturalidade e educação intercultural anteriores à participação na parceria e C.4. Práticas anteriores de educação intercultural.

A análise dos resultados conduziu-nos a algumas reflexões importantes: por um lado, notava-se alguma ambiguidade nas representações dos parceiros sobre o conceito de interculturalidade, sendo este, muitas das vezes, relacionado com uma perspetiva multicultural, em vez de intercultural. Além disso, os resultados indicaram-nos que a educação intercultural era compreendida enquanto estratégia de integração de alunos provenientes de grupos minoritários. Esta informação levou-nos a concluir que seria necessário introduzir, ao longo do projeto, sessões de formação para os parceiros sobre esta temática, com o objetivo de clarificar conceitos e fornecer exemplos de estratégias e materiais a adotar. Por outro lado, verificámos que todos os parceiros se encontravam bastante motivados para participar neste projeto, demonstrando, sobretudo, um grande interesse pelo tema da educação intercultural, e que costumavam trabalhar regularmente em parceria com outras instituições da comunidade, o que demonstra que reconheciam vantagens nesse tipo de trabalho. Além disso, considerámos que essas redes de contactos nos poderiam ser úteis durante o decorrer do projeto, no sentido de podermos recorrer a alguns desses parceiros para a realização de atividades pontuais ou mesmo para integrarem permanentemente o grupo de trabalho.

Em seguida, deu-se início ao projeto em parceria. Durante esse ano letivo, o grupo desenvolveu colaborativamente um conjunto de atividades sobre educação intercultural dirigidas aos alunos do 1.º CEB das escolas envolvidas. Todo este trabalho teve por base uma negociação constante entre todos os parceiros, implicando todos na tomada de decisões e na definição do percurso a seguir. Durante as sessões de trabalho, tiveram ainda a oportunidade de receber formação sobre educação intercultural e jogos colaborativos. Os resultados das atividades foram apresentados aos pais e encarregados de educação e à comunidade em geral, em duas sessões que coincidiram com o final do primeiro e terceiro períodos letivos.

A meio do ano letivo, um novo momento de recolha de dados foi levado a cabo. Desta vez consistiu num *focus group* com todos os parceiros, com o objetivo de avaliar o modo como o projeto estava a decorrer, nomeadamente no que diz respeito à conceção e implementação das atividades e à gestão do trabalho entre os parceiros.

Além disso, os dados foram também recolhidos durante as sessões de trabalho entre os parceiros, tendo essas sessões sido áudio gravadas e transcritas. Por fim, uma última entrevista individual, após a conclusão do projeto, permitiu-nos aceder às representações dos parceiros sobre educação intercultural e trabalho em parceria e compreender se estas tinham ou não sofrido alterações. Permitiu-nos ainda conhecer a sua opinião acerca do impacte do projeto no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e de todos os participantes, bem como nas práticas profissionais dos parceiros. Todos estes dados foram áudio gravados e transcritos, recorrendo-se, novamente, à técnica de análise de conteúdo. Desta vez, as categorias de análise construídas foram: C.5. Representações sobre interculturalidade e educação intercultural posteriores à participação na parceria, C.6. Estratégias de implementação da educação intercultural, C.7. Desenvolvimento da competência intercultural, C.8. Papéis desempenhados pelos parceiros, C.9. Práticas de colaboração, C.10. Representações sobre o trabalho em parceria e C.11. Perspetivas de trabalho futuro.

Em primeiro lugar, pudemos verificar que as representações dos parceiros sobre interculturalidade sofreram algumas alterações, em relação aos dados recolhidos com a primeira entrevista. Este conceito é agora entendido numa perspetiva de interação entre indivíduos, de valorização da diversidade e de respeito pelo Outro. A educação intercultural é, neste sentido, compreendida como a base de toda a educação, sendo fundamental implementá-la em todos os contextos educativos.

Em segundo lugar, analisámos práticas de implementação da educação intercultural dos parceiros no âmbito do projeto. Os três tipos de estratégias por eles utilizados para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos foram o proporcionar de oportunidades de contacto com a diversidade (incluindo o contacto com pessoas de outras nacionalidades, falantes nativos de outras línguas), os jogos colaborativos e as narrativas e dramatizações. Ao recorrerem a este tipo de atividades, validadas pela literatura para a implementação da abordagem intercultural em educação, os parceiros propunham-se desenvolver nos alunos atitudes de valorização da diversidade, reflexão crítica, colaboração e respeito.

Analisámos, em seguida, as suas representações relativas ao impacte que estas atividades causaram no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Estas representações indicaram-nos que o projeto permitiu, sobretudo, a aquisição de novos conhecimentos sobre outras regiões do mundo, outros povos e culturas e o desenvolvimento de atitudes como a valorização da diversidade, a curiosidade e o interesse por outros povos, suas culturas e modos de vida, a abertura ao Outro, a solidariedade e o respeito.

Seguiu-se a análise dos dados relativos aos papéis desempenhados pelos parceiros. A este respeito, todos eles se dedicaram à tarefa de conceber e implementar diferentes atividades sobre educação intercultural, processo esse que foi sendo desenvolvido ao longo das sessões de trabalho entre parceiros (conceção), tendo culminado nas sessões de trabalho com os alunos (implementação). Por outro lado, verificou-se que as sessões de trabalho entre parceiros foram geridas pela investigadora enquanto facilitadora do trabalho da parceria. Desempenhando este papel, a investigadora preocupou-se em promover a participação de todos os elementos do grupo, de realizar sessões de formação, de incentivar a reflexão e de fazer a gestão técnica e burocrática das sessões. Por fim, tanto a investigadora como os outros parceiros desempenharam um papel de mediação, papel este que dizia respeito aos contactos estabelecidos entre elementos do grupo e as instituições que representavam, com elementos do grupo que tinham estado ausentes das sessões de trabalho, ou entre o grupo de parceiros e a comunidade. Recorrendo aos seus contactos pessoais ou profissionais, os parceiros procuravam mobilizar os recursos necessários à dinamização da parceria e desenvolvimento do projeto de intervenção.

Quisemos também analisar quais as características do trabalho realizado no âmbito desta parceria que indicavam que tivesse ocorrido colaboração entre os parceiros. Verificámos, quer através das vozes dos parceiros, quer através das transcrições das sessões de trabalho em grupo, que se verificou a existência de colaboração enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto processo de autotransformação através do diálogo e da negociação, e enquanto atitude de respeito pelos outros e de confiança mútua.

Já no que diz respeito às representações dos parceiros sobre o trabalho desenvolvido em parceria, os resultados indicam-nos que este foi associado a mais-valias como a possibilidade de partilha e enriquecimento mútuo, o desenvolvimento de uma atitude de maior abertura aos outros, o acesso a recursos, a melhoria da imagem pública das instituições participantes e um aumento da motivação dos alunos. Foi também associado a constrangimentos como a falta de tempo, a falta de interesse de alguns parceiros, a distância que separava os locais de trabalho dos parceiros dos locais onde decorriam as sessões e os diferentes horários de funcionamento das instituições participantes.

Por fim, os parceiros afirmaram que, no futuro, pretendem continuar a trabalhar em parceria, com estes ou com outros parceiros, e continuar a trabalhar a temática da educação intercultural, demonstrando que entenderam os fundamentos da educação intercultural enquanto base de formação de todos os cidadãos, tanto no campo educativo como em todos os aspetos da vida da comunidade.

Conclusões

O estudo por nós apresentado ao longo desta tese procurou demonstrar a pertinência da educação intercultural enquanto projeto a desenvolver em colaboração pelos diferentes agentes educativos, para a formação de cidadãos conscientes e capazes de uma atuação democrática e responsável. Esta abordagem educativa surge como resposta à diversidade (cultural, social, económica, religiosa, etc.) que caracteriza as sociedades atuais (Malgesini & Giménez, 2000; Rey-von Allmen, 2004), sendo também inerente a todos os indivíduos, uma vez que cada um tem as suas especificidades (económicas, familiares, físicas, psicológicas,...) que os torna seres humanos únicos (Lima, 2006). Tendo como objetivos primordiais o desenvolvimento de competências de interação e comunicação, atitudes de respeito, solidariedade e abertura, o despertar da curiosidade e a procura de conhecimentos sobre o Outro, o proporcionar de iguais oportunidades para todos os alunos e a desconstrução de estereótipos e preconceitos, consideramos que a educação intercultural se apresenta como uma abordagem educativa indispensável a todos os alunos em todos os contextos educativos (Aguado, Jaurena e Benito, 2005; Byram, 2008; Portera, 2008). Neste quadro, a escola e as diferentes instituições da comunidade, constituindo entre si parcerias educativas, poderão reunir esforços no sentido da promoção do sucesso escolar e do desenvolvimento cívico tanto dos alunos como de todos os cidadãos.

A implementação da abordagem intercultural em educação requer a tomada de consciência de que é fundamental reconhecer e valorizar a diversidade que nos rodeia, o que implica, da parte da escola e dos professores, uma abertura a diferentes abordagens curriculares com vista a proporcionar aos alunos oportunidades de contacto e reflexão sobre essa diversidade, tendo em conta as crenças, costumes e valores de cada um (Byram, 2008; Cavalli, Coste, Crişan, & van de Ven, 2009). Para isso, é necessário que estes profissionais estejam cientes da relevância desta temática, já que as suas crenças, atitudes e comportamentos irão influenciar o modo como os alunos constroem os seus conhecimentos e se desenvolvem enquanto cidadãos. A este nível, cremos que a formação de professores, tanto inicial como contínua, poderá desempenhar um papel fundamental na promoção da reflexão crítica acerca dos seus próprios preconceitos e estereótipos, evitando que os mesmos se perpetuem e sejam transmitidos aos alunos e a toda a comunidade escolar (Bastos & Araújo e Sá, 2013).

A participação das famílias dos alunos e de toda a comunidade em ações colaborativas com fins educativos tende a promover uma melhoria do sucesso escolar dos alunos, do desenvolvimento das suas competências interculturais, do apoio prestado às famílias e do aperfeiçoamento das práticas interculturais de todos os parceiros. Isto porque o trabalho em parceria permite, não só a mobilização e rentabilização de recursos humanos, tecnológicos ou científicos, como também coloca

os parceiros em situações de interação e comunicação uns com os outros, levando-os a desenvolver estratégias de respeito e valorização dos outros, das suas crenças, costumes, pontos de vista, constrangimentos e potencialidades. Assim, a diversidade inerente aos diferentes indivíduos que constituem o grupo poderá funcionar como fator potenciador do seu desenvolvimento pessoal e profissional, o que lhes facilitará o colocar em prática da educação intercultural enquanto abordagem educativa.

Partindo destes pressupostos, e com a finalidade de conhecer a realidade educativa das escolas do 1.º CEB do distrito de Aveiro no que concerne a práticas de educação intercultural e de trabalho em parceria, efetuámos um estudo exploratório que incidiu sobre todos os docentes que exercem a sua atividade profissional neste nível de ensino, incluindo professores titulares de turma, professores dos apoios educativos/ educação especial e professores das AEC. Pretendíamos, deste modo, recolher dados que nos permitissem conhecer as práticas de trabalho em parceria dos inquiridos e saber se alguns deles estariam disponíveis para integrar uma parceria com a finalidade de desenvolver trabalho sobre educação intercultural ou se conheceriam outros agentes educativos, com quem tivessem já trabalhado, que pudessem estar interessados em participar nessa parceria. Além disso, era também nosso objetivo fazer um levantamento de práticas interculturais dos inquiridos que pudessem servir de suporte na conceção de um projeto de intervenção em parceria no 1.º CEB. Este estudo exploratório conduziu-nos, então, a respostas para a primeira e segunda questões de investigação por nós formulada e que agora retomamos:

1. Que iniciativas têm sido dinamizadas nas escolas do 1º CEB do distrito de Aveiro no âmbito da educação intercultural e como se caracterizam essas iniciativas no que se refere a: i) objetivos; ii) parcerias; iii) tipologia das práticas implementadas; e iv) processo de avaliação.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que, ao nível do concelho de Aveiro, os discursos dos professores demonstram alguma sensibilização para as questões da educação intercultural, relacionando-a com o respeito e a valorização da diversidade, a curiosidade por diferentes povos e culturas, o combate ao racismo e a integração de alunos provenientes de grupos minoritários. No entanto, as iniciativas descritas nesse âmbito foram demasiado escassas para podermos traçar um panorama relativo à implementação da educação intercultural neste concelho (dos 114 questionários recolhidos, apenas 10 relataram atividades neste âmbito). Ainda assim, pudemos verificar que os objetivos indicados para essas atividades se prendem com o desenvolvimento de atitudes como o respeito e a valorização da diversidade, a

aceitação de indivíduos com diferentes *backgrounds* sociais e culturais e a curiosidade e descoberta de características, tradições e línguas de outros povos, remetendo para uma lógica de desenvolvimento da competência intercultural dos alunos ao nível das atitudes e dos conhecimentos da pirâmide da competência intercultural apresentada por Deardorff (2009).

No que diz respeito ao desenvolvimento destas práticas em parceria com outras instituições da comunidade, apenas três inquiridos responderam afirmativamente a esta questão, indicando que os parceiros com quem trabalharam haviam sido as famílias de alguns dos alunos (de origem cigana) e a Universidade de Aveiro. Assim, pudemos depreender que, para além de escassas, as atividades no âmbito da educação intercultural desenvolvidas pelos inquiridos só muito esporadicamente contemplam o envolvimento de outros agentes educativos.

A tipologia das práticas descritas indica-nos pesquisas sobre as tradições e características de outros povos, jogos, canções, peças de teatro, leitura de textos, visionamento de filmes, preenchimento de fichas de trabalho e construção de materiais multiculturais. Apenas uma das atividades descritas, relativa à realização de uma sessão de danças ciganas com a colaboração de indivíduos da comunidade cigana, pareceu ter proporcionado aos alunos o contacto com indivíduos provenientes de diferentes grupos étnicos e a partilha de saberes e tradições entre eles, estratégia esta considerada eficaz para a sensibilização e compreensão da diversidade cultural, enquadrando-se nas linhas orientadoras de um currículo plurilingue e intercultural para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Beacco et al., 2010).

Outra das atividades descritas, a realização de uma peça de teatro sobre os diferentes povos existentes no mundo, parece ter proporcionado a colaboração entre alunos, dando-lhes a possibilidade de compreender que as características que tornam as pessoas diferentes umas das outras podem ser algo de positivo e que, trabalhando colaborativamente, podem construir novos conhecimentos uns com os outros. Além disso, as atividades colaborativas permitem aos alunos ter um papel mais ativo na sua própria aprendizagem, aprender a resolver conflitos e desenvolver a capacidade de comunicação e de cooperação (Díaz-Aguado, 2000)

Por fim, relativamente à avaliação das atividades descritas, apenas 5 inquiridos referiram que as atividades foram avaliadas utilizando, para isso, grelhas de registo, análise dos trabalhos dos alunos, diálogo com os participantes, observação, entrevista e questionário. Apenas três dos inquiridos se pronunciaram quanto aos resultados obtidos com a realização destas atividades. De acordo com as suas respostas, os resultados foram “positivos”, tendo conduzido à melhoria na relação entre os alunos e à aquisição de novos conhecimentos sobre outros povos. Assim, parece-nos que, para

além de serem escassas, as atividades no âmbito da educação intercultural tendem a ser algo desvalorizadas pelos inquiridos, uma vez que, em muitos dos casos, a sua avaliação não chega a ser efetuada.

Como se pode depreender, os dados recolhidos neste estudo exploratório permitiram-nos recolher pouca informação pertinente para o objetivo que indicámos, ou seja, para nos orientar na constituição de um grupo de parceiros educativos e no desenvolvimento de um projeto em parceria sobre educação intercultural. As principais ilações que daqui pudemos retirar relacionam-se com o espaço reduzido concedido à educação intercultural e ao desenvolvimento de competências interculturais dos alunos e professores, nomeadamente através de projetos ou outras iniciativas desenvolvidas em parceria com a comunidade local.

A questão de investigação seguinte dizia respeito ao processo de constituição de uma parceria educativa, envolvendo escolas e outras instituições da comunidade, a fim de desenvolver um projeto sobre educação intercultural no 1.º CEB. Retomamos, também aqui, essa questão:

2. Que características, passíveis de serem rentabilizadas para a constituição de uma parceria e desenvolvimento de trabalho que vise a implementação da educação intercultural, possui um grupo de agentes educativos no que se refere a:
 - 2.1. Motivações para participarem num projeto em parceria sobre educação intercultural;
 - 2.2. Experiências anteriores de trabalho em parceria;
 - 2.3. Representações sobre interculturalidade e educação intercultural;
 - 2.4. Tipos de práticas interculturais que costumam desenvolver.

De modo a podermos dar resposta a esta questão, começámos por dirigir o convite a diversas escolas e instituições da comunidade para integrar um grupo de parceiros com vista ao desenvolvimento de um projeto sobre educação intercultural. O grupo formado incluiu a participação de treze elementos, representantes de diferentes instituições, nomeadamente duas escolas do 1.º CEB, uma associação de imigrantes, uma associação cultural, uma CERCI, a Biblioteca Municipal, a Câmara Municipal e uma Universidade.

Uma entrevista individual levada a cabo antes de ter início o desenvolvimento do referido projeto, deu-nos a entender que todos os inquiridos se encontravam motivados

para o trabalho que se pretendia desenvolver e que as suas motivações, apesar de diversas, se encontravam, de algum modo, articuladas entre si.

Em relação às motivações para desenvolver um projeto sobre educação intercultural, os parceiros referiram, na mesma entrevista, que tinham a expectativa de que este projeto conduzisse ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, que este tema os interessava porque estava relacionado com o currículo do 1.º CEB e com o Plano Anual de Atividades da escola e que procuravam melhorar as suas práticas profissionais a este nível.

Outra das motivações para participarem nesta parceria foram as imposições inerentes à profissão de professor (nomeadamente a obrigatoriedade dos docentes participarem anualmente em ações de formação acreditadas). Referiram também que se sentiram motivados pelo fato de existir alguma familiaridade e proximidade entre indivíduos e instituições, tal como referido por Hands (2005). Alguns dos parceiros mencionaram que lhes suscitou interesse o facto de conhecerem algumas das instituições ou dos seus representantes que fariam parte do grupo, sentindo-se assim mais confortáveis em participar também. Além disso, sendo a própria investigadora conhecida de alguns deles, poderá ter sido mais difícil recusar a proposta que lhes foi dirigida.

Por outro lado, a preferência pelo trabalho em grupo e a necessidade de incentivar a constituição de mais parcerias na comunidade parece revelar que as parcerias são uma prática usual para alguns dos elementos que constituíram o grupo, o que poderia facilitar a organização e gestão do trabalho. A este nível, é de salientar que os participantes indicaram ter desenvolvido, em situações anteriores, diversas atividades em parceria uns com os outros ou com outras instituições da comunidade, possuindo já algum à-vontade no desenvolvimento deste tipo de trabalho. Considerámos que essas redes de contactos nos poderiam ser úteis durante o decorrer do projeto, no sentido de podermos recorrer a alguns desses parceiros para a cedência de recursos ou para a realização de atividades. Além disso, a participação neste projeto poderia ser encarada como uma oportunidade de dar a conhecer as diferentes instituições participantes, os recursos que têm à disposição dos utentes e o trabalho que nelas se realiza, promovendo a sua imagem perante o público em geral.

Assim, as vozes dos parceiros pareceram indicar motivações favoráveis ao desenvolvimento de trabalho desta parceria, já que este lhes poderá trazer várias oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Convém, por fim, ressaltar que a especificidade de cada contexto e dos sujeitos que nele atuam impede a existência de receitas únicas e eficazes para o estabelecimento de qualquer parceria, pelo que o processo que descrevemos no capítulo 5 desta tese (relativo ao

contacto de diferentes agrupamentos de escolas e instituições da comunidade local) poderá não se mostrar aplicável em estudos similares. Fator crucial para o desenvolvimento de iniciativas deste género será o reconhecimento dos benefícios que a relação de parceria poderá trazer para cada um dos envolvidos (Kuter & Koç, 2009).

Em relação às representações dos parceiros sobre interculturalidade e educação intercultural, os resultados demonstraram que, em geral, os participantes parecem considerar importante a adoção de práticas que promovam a educação intercultural, apesar de, em alguns casos, termos notado que esta abordagem poderia estar a ser compreendida somente enquanto estratégia de integração de alunos provenientes de grupos minoritários. Notámos, também, alguma ambiguidade nas suas representações sobre o conceito de interculturalidade: por um lado, alguns participantes relacionaram-no com a constatação da existência de uma grande diversidade de povos e de culturas, realçando as diferenças entre indivíduos, o que remete para uma perspetiva de multiculturalidade (Alonso, 2006; Portera, 2008); por outro, relacionaram-no com as dinâmicas de contacto, interação e diálogo entre indivíduos e culturas, o que vai mais ao encontro da perspetiva de interculturalidade descrita por autores como Abdallah-Pretceille (2003), Aguado & Malik (2006), Beacco (2011) e Portera (2008). Neste sentido, fomos levados a concluir que seria vantajoso introduzir, ao longo do projeto, sessões de formação aos parceiros sobre esta temática, com o objetivo de clarificar conceitos e fornecer exemplos de estratégias e materiais a adotar, reforçando a ideia da necessidade da formação contínua de professores e formadores em educação intercultural.

De igual modo, as descrições de atividades sobre educação intercultural que tinham realizado anteriormente permitiram-nos conhecer as suas representações neste âmbito, remetendo-nos para uma visão de interculturalidade que envolve a reflexão crítica, a abertura, o interesse, a curiosidade e a empatia para com indivíduos de outras culturas, usando esta consciencialização da diversidade para se envolver e interagir com os outros e para, potencialmente, agir em conjunto visando fins comuns (Byram, 2008). Notámos, ainda, que a maioria das atividades descritas foi realizada através de parcerias estabelecidas com bibliotecas, associações de imigrantes ou outras escolas, o que deixa perceber uma tentativa de aproximar as famílias e a comunidade da escola, implicando-as na implementação de propostas de educação intercultural.

Assim, a estruturação do projeto sobre educação intercultural para os alunos do 1.º CEB, assentando nas experiências descritas pelos participantes, visou o desenvolvimento de atividades que pretenderam colocar os alunos em situações de contacto com a diversidade e diálogo com indivíduos de diferentes proveniências culturais, proporcionar situações de cooperação por meio de jogos colaborativos e

explorar narrativas e dramatizações. Estas estratégias tiveram como principais objetivos a valorização da diversidade, a promoção da colaboração entre alunos, o desenvolvimento de respeito e a reflexão sobre situações de conflito e de exclusão. Estando cientes que as atividades implementadas constituem um exemplo das muitas propostas que podem ser trabalhadas neste âmbito, e tendo em conta as especificidades dos autores e do contexto em causa, pareceu-nos que o projeto construído (descrito ao longo do capítulo 5 desta tese) se enquadrou nas diretrizes por nós enunciadas no capítulo 2 da mesma.

Por fim, procurando respostas para a terceira e última questão de investigação, quisemos conhecer as vozes dos parceiros acerca do impacto do projeto de intervenção sobre educação intercultural em todas as pessoas/ instituições que nele estiveram envolvidos (como os próprios parceiros, os alunos e toda a comunidade em geral) e nas dinâmicas e representações sobre a própria parceria. Estes dados foram recolhidos por meio da audiogravação das sessões de trabalho entre parceiros, de um *focus group* e da realização de entrevistas finais a cada parceiro. Retomemos, então, essa questão:

3. Qual a influência de um trabalho desenvolvido em parceria no âmbito da educação intercultural:

- I) Nas representações sobre interculturalidade e educação intercultural dos parceiros;
- II) No tipo de estratégias educativas utilizadas;
- III) No desenvolvimento da competência intercultural de todos os sujeitos envolvidos;
- IV) Nos papéis desempenhados pelos parceiros;
- V) No tipo de colaboração verificada;
- VI) Nas representações sobre trabalho em parceria dos parceiros;
- VII) Na continuidade que pretendem dar ao trabalho desenvolvido.
- VIII) Na continuidade que pretendem dar ao trabalho desenvolvido.

Em primeiro lugar, pudemos verificar que as representações dos parceiros sobre interculturalidade sofreram algumas alterações, em relação às representações que evidenciavam antes de participarem neste estudo. Este conceito é agora entendido numa perspetiva de interação entre indivíduos, de valorização da diversidade e de respeito pelo Outro, numa perspetiva muito mais intercultural do que multicultural (Alonso, 2006; Giménez, 2003; Portera, 2008). A educação intercultural é, por

consequente, perspectivada como a base de toda a educação, sendo fundamental aplicá-la em todos os contextos educativos (Aguado & Malik, 2006; Portera, 2008). Tal mudança nas representações terá resultado da sua participação neste projeto, com ênfase nas sessões de trabalho entre parceiros e na sessão de formação sobre esta temática.

Relativamente ao tipo de estratégias educativas utilizadas, verificámos que os parceiros deram preferência ao colocar os alunos em situações de contacto com a diversidade (quer seja com pessoas de outras nacionalidades, com diferentes línguas, ou com diferentes produtos e culturas, como os frutos ou as danças), proporcionar situações de cooperação e de inclusão/exclusão por meio de jogos colaborativos e explorar narrativas e dramatizações. Tais estratégias tinham como objetivos principais utilizadas a valorização da diversidade (Byram & Feng, 2004), o trabalho em equipa (Soler, 1999), o respeito e a reflexão sobre situações de conflito e de exclusão (Díaz-Aguado, 2000). Parece-nos que a participação nesta parceria terá influenciado o tipo de estratégias adotadas a este nível, uma vez que a conceção das treze atividades implementadas teve em conta sugestões de atividades realizadas anteriormente por alguns dos parceiros, recursos que partilharam com o grupo (livros, relatórios, fotografias) e os interesses e objetivos de trabalho inerentes às suas profissões e instituições que representavam.

No que concerne ao impacto que o projeto de intervenção produziu nos alunos, os parceiros referem que se notou um desenvolvimento da competência intercultural dos mesmos, traduzido no despertar da curiosidade e na aquisição de novos conhecimentos sobre diferentes países, povos e culturas e no desenvolvimento de atitudes como a valorização da diversidade, a abertura ao Outro, a solidariedade e o respeito. A este nível, tal desenvolvimento estará relacionado com as dimensões “*knowledge*” (relativa aos conhecimentos sobre os outros grupos e culturas) e “*attitudes*” (englobando atitudes de curiosidade, abertura e respeito para com a cultura de outros grupos) do modelo de competência intercultural de Byram (1997). Podemos, de igual modo, relacionar as atitudes referidas pelos parceiros com o primeiro nível do modelo piramidal de Deardorff (2006, 2009) - *requisite attitudes*, que se refere ao respeito e valorização da diversidade, da curiosidade e vontade de adquirir novos conhecimentos e estabelecer contactos com pessoas provenientes de países e culturas diferentes e do desenvolvimento de uma postura de maior abertura ao Outro, no sentido de partilha e aprendizagem mútua. Além disso, referem que tal impacto não foi apenas notado ao nível da competência intercultural dos alunos mas também neles próprios e na restante comunidade escolar, já que todos pareceram ter ficado mais sensibilizados para a importância da educação intercultural.

Relativamente aos papéis desempenhados pelos parceiros, verificou-se que todos eles se dedicaram à conceção e implementação de diferentes atividades sobre educação intercultural. As vozes dos parceiros destacam, ainda, o papel fundamental da investigadora enquanto facilitadora do trabalho colaborativo no grupo, incentivando a participação de todos, promovendo momentos de formação e de reflexão individual e em grupo, para além de se ter ocupado das tarefas de cariz mais burocrático (Molloy et al., 1995; Villas-Boas, 2009). Tanto a investigadora como os outros parceiros desempenharam, também, um papel de mediação, papel este que dizia respeito aos contactos estabelecidos entre elementos do grupo e as instituições que representavam, com elementos do grupo que tinham estado ausentes das sessões de trabalho, ou entre o grupo de parceiros e a comunidade. Deste modo, recorrendo aos seus contactos pessoais ou profissionais, procurou-se mobilizar os recursos necessários à dinamização da parceria e desenvolvimento do projeto de intervenção.

Quisemos, ainda, analisar de que modo o trabalho desenvolvido nesta parceria influenciou as práticas de colaboração do grupo. Verificámos, quer através das vozes dos parceiros, quer através das transcrições das sessões de trabalho em grupo, que se verificou a existência de colaboração enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto processo de autotransformação através do diálogo e da negociação, e enquanto atitude de respeito pelos outros e de confiança mútua (Canha & Alarcão, 2013).

Sobre o impacto que o projeto teve nas representações dos parceiros sobre trabalho em parceria, os resultados indicam que foram identificadas mais-valias e constrangimentos: por um lado, as suas vozes referem que esta parceria conduziu ao seu desenvolvimento pessoal, profissional ou institucional, o acesso a recursos, a melhoria da imagem pública das instituições participantes e um aumento da motivação dos alunos, tendo o trabalho sido muito mais profícuo pelo facto de contar com o envolvimento das famílias e da comunidade envolvente; por outro lado, é necessário ter em atenção que a falta de tempo para desenvolver todas as atividades previstas, o desinteresse progressivo de alguns parceiros, a distância das instituições ao local das reuniões ou a dificuldade em encontrar um horário de trabalho comum a todos os participantes pode funcionar como constrangimentos ao trabalho desenvolvido.

Por último, no que concerne ao impacto do projeto na continuidade que pretendem dar ao trabalho desenvolvido, os parceiros afirmaram que gostariam de continuar sobre esta temática – a educação intercultural – e a trabalhar em colaboração com estes ou com outros parceiros da comunidade, o que poderá ser um indicador de que o trabalho aqui desenvolvido alcançou os objetivos delineados e conduziu a que os

parceiros reconhecessem as potencialidades de trabalhar em parceria para a implementação da educação intercultural.

Gostaríamos, agora, de salientar que o estudo aqui apresentado se revelou de enorme importância para o nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Tal como fomos apontando ao longo de toda a tese, o nosso envolvimento enquanto parceiro do grupo, ainda que numa posição revestida de responsabilidades diferenciadas, como sejam a coordenação e orientação do grupo e do trabalho desenvolvido e a recolha e análise dos dados da investigação, traduziu-se no desenvolvimento de competências e atitudes, tal como verificámos ter sucedido relativamente ao restante grupo.

Por um lado, a preparação dos momentos de formação e a discussão coletiva gerada permitiu-nos a revisitação de diferentes conceitos e proporcionou-nos novos momentos de reflexão sobre os mesmos, enriquecidos pelas perspetivas dos parceiros de trabalho.

Por outro, a experiência profissional de cada um dos parceiros permitiu-nos compreender diferentes perspetivas e possibilidades de abordagem da educação intercultural, as quais dificilmente alcançaríamos dado a nossa limitada experiência profissional tanto na área do ensino como no desenvolvimento de trabalho com famílias ou instituições da comunidade. Este tipo de trabalho assumiu-se para nós como uma referência importante de práticas educativas, nomeadamente no 1.º CEB, já que as experiências e enriquecimento que daqui podem surgir para os alunos são, como pudemos verificar, inúmeras.

Além disso, o facto de termos desenvolvido, durante cerca de um ano letivo, trabalho com os participantes deste grupo, conduziu ao surgimento de um sentimento de união e de amizade que ainda hoje prevalecem com alguns dos seus elementos, apesar de a parceria ter atingido o seu fim e de se ter verificado um inevitável afastamento entre todos. No entanto, as facilidades comunicativas advindas do constante progresso tecnológico permitem que se mantenha o contacto com este grupo de pessoas com o qual aprendemos a tornar-nos indivíduos mais respeitadores e valorizadores da diversidade humana. Por esse motivo, realçamos que esta foi uma experiência reconhecidamente marcante no nosso percurso académico e profissional, tal como esperamos que o tenha sido para todos os envolvidos.

Temos consciência que a proposta aqui apresentada se constitui como uma ínfima parte do potencial a desenvolver nesta área. Ainda assim, destacamos alguns aspetos a considerar na orientação de estudos relativos ao desenvolvimento de

parcerias educativas para a implementação da educação intercultural, emergentes do estudo por nós efetuado e aqui descrito:

- O recurso às redes de contacto dos indivíduos e instituições como estratégia facilitadora para a constituição de parcerias, tendo em conta a implicação dos diferentes agentes educativos no trabalho a desenvolver.
- A análise cuidada das mais-valias que poderão advir da participação na parceria, nomeadamente a possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, o acesso a recursos humanos, materiais e tecnológicos, a melhoria da imagem pública da instituição, bem como do serviço prestado à comunidade.
- A seleção do tema a trabalhar, garantindo que este é do interesse de todos e que vai ao encontro das suas motivações pessoais e profissionais, de modo a que seja possível a definição de objetivos comuns a alcançar.
- A caracterização das representações dos participantes sobre as temáticas a trabalhar, no sentido de identificar ambiguidades ou lacunas relativamente a conceitos e práticas, e a organização de momentos de formação que tenham em vista uma resposta a tais necessidades.
- A valorização das experiências prévias sobre educação intercultural dos participantes, proporcionando momentos de partilha dessas experiências com o grupo e funcionando como ponto de partida para a construção conjunta do projeto a desenvolver.
- A rentabilização das experiências de trabalho em parceria dos participantes, facilitando a organização e a gestão da parceria.
- A presença de um elemento facilitador do trabalho do grupo, encarregado da promoção de momentos de formação, de partilha e da participação de todos os elementos do grupo, numa lógica de desenvolvimento das competências interculturais e de trabalho colaborativo dos parceiros.
- A existência de diferentes momentos de avaliação, durante o decorrer do projeto, com vista a conhecer a opinião de todos os participantes acerca do mesmo, permitindo a introdução de ajustes ao plano inicialmente traçado, com vista ao alcançar dos objetivos delineados.

Limitações do estudo

Sistematizados os principais resultados deste estudo, há agora espaço à identificação dos constrangimentos detetados ao longo do decorrer do mesmo,

constrangimentos relativamente aos quais já nos fomos pronunciando ao longo desta tese mas que aqui retomamos.

Começamos por nos referir à inexperiência da investigadora, o que terá causado, desde logo, alguma demora e dificuldade no processo de estabelecimento da parceria descrita. O facto de nunca termos levado a cabo uma iniciativa do género e de podermos ter demonstrado pouco à vontade na realização deste tipo de iniciativas poderá ter influenciado a não participação de algumas instituições e indivíduos contactados, que optaram por não aceitar o convite que lhes foi dirigido. Tal inexperiência refletiu-se, também, na grande quantidade de dados recolhidos, o que nos levou a considerar a hipótese de não os analisarmos a todos, classificando alguns como primários e outros como secundários.

Em segundo lugar, o instrumento de recolha de dados utilizado no estudo exploratório (inquérito por questionário) parece ter condicionado as respostas dos professores do 1.º CEB do distrito de Aveiro. Relembramos que a taxa de professores que não respondeu ao questionário (50%) ou que não o preencheu na totalidade foi considerável, o que poderá ter ficado a dever-se às limitações apontadas a este instrumento de recolha de dados: a grande quantidade de questões colocadas, a possível falta de clareza de algumas delas, a falta de tempo/motivação para preencher questionários com questões de resposta aberta e a falta de interação entre investigador e inquiridos (Almeida, 1994). Assim, os dados recolhidos nesta fase permitiram-nos obter pouca informação pertinente para nos orientar na etapa seguinte desta investigação, que seria a constituição de um grupo de parceiros educativos e o desenvolvimento de um projeto em parceria sobre educação intercultural.

Por outro lado, durante uma das sessões de trabalho entre parceiros, a investigadora sugeriu a utilização de uma ferramenta de comunicação assíncrona – um *blog* – através do qual havia disponibilizado recursos *online* sobre educação intercultural. Pretendia-se que os parceiros acessem a esses recursos, deixassem os seus comentários e sugerissem outros que já conhecessem. Poderiam ainda ser levadas a cabo discussões relativas à conceção e implementação das atividades dirigidas aos alunos. Neste sentido, o acesso a tais recursos poderia ter aberto caminho a diferentes atividades a incorporar no projeto, já que continham diversos exemplos de estratégias para a implementação da educação intercultural no 1.º CEB. No entanto, verificou-se que este *blog* nunca foi acedido pelos restantes parceiros, dando estes preferência à comunicação em presença. Tal preferência poderá ter-se devido à ausência de tempo para a exploração de tal ferramenta, a uma cultura de trabalho que não integra este tipo de ferramentas ou a uma ausência de competências técnicas para o fazer.

Por fim, retomamos as palavras de alguns dos parceiros quando indicaram limitações detetadas relativamente ao trabalho em parceria. A dificuldade em conciliar os horários para a participação nas reuniões presenciais, de manter todos os participantes motivados e implicados no trabalho e de desenvolver atividades que fossem ao encontro das expectativas de todos terá condicionado o desenvolvimento do projeto. Acresce a isto o fato de um dos participantes (P11) se ter desvinculado do grupo (tal como explicámos no ponto 5.3.1.1. desta tese), já que a sua participação poderia ter enriquecido o trabalho desenvolvido.

Sugestões para investigações futuras

Tal como demos a conhecer ao longo desta tese, a escassez de trabalhos de investigação encontrados na literatura da especialidade faz sobressair o carácter pertinente, inovador e urgente da nossa investigação como modo de divulgar e incentivar a realização de práticas interculturais em contexto escolar, recorrendo a parcerias envolvendo diferentes instituições da comunidade. Tal carácter é notório sobretudo ao nível do 1.º CEB, relativamente ao qual encontrámos muito pouca investigação realizada. Não obstante, consideramos que é desde os primeiros anos que as crianças deverão ser formadas em educação intercultural, já que é nesta idade que começam a ter perceção de si, do Outro e das diferenças que caracterizam os seres humanos (Byram, 2008; Ponciano & Shabazian, 2012).

Assim, será importante que a investigação futura em educação intercultural aposte em estudos direccionadas para este nível de ensino, procurando o desenvolvimento de estratégias e recursos que visem sensibilizar os alunos, as suas famílias e toda a comunidade educativa para a valorização da diversidade e o respeito pelo Outro, contribuindo para uma sociedade mais justa e coesa.

De igual modo, ressalvamos como ponto fundamental a necessidade da formação de professores em educação intercultural, tanto a nível da formação inicial como da formação contínua, já que é a este nível que se pode dar a transformação na educação. Tendo em conta que as suas representações, crenças e atitudes vão influenciar a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, é importante que seja desenvolvido trabalho com vista a desconstruir estereótipos e preconceitos que corram o risco de ser perpetuados através das suas práticas. Tal como sugerem inúmeros autores, os cursos de formação de professores, proporcionando momentos de trabalho colaborativo, reflexão crítica sobre si próprio e sobre os outros e permitindo-lhes desenvolver diferentes ferramentas teóricas e metodológicas, contribuem para a construção de diferentes modos de compreender o mundo e conduzem a tomadas de decisões mais seguras e fundamentadas (Angelides et al., 2007; Bastos, 2015;

Bleszynska, 2008; López, 2003; McNeal, 2005; Permisán, 2008; Ponciano & Shabazian, 2012; Rego & Nieto, 2000). Estes profissionais poderão, assim, desenvolver a sua competência intercultural e, conseqüentemente, a do seus alunos.

Para além disso, e dado que ao longo de toda esta tese defendemos a importância do desenvolvimento de trabalho em parceria envolvendo escolas, famílias e comunidade, consideramos pertinente efetuar estudos que deem a conhecer a viabilidade futura das parcerias estabelecidas. Isto porque, após realizarem um trabalho deste tipo, os parceiros estarão mais cientes das suas potencialidades e constrangimentos, razão pela qual poderão estar mais predispostos a disseminar os resultados obtidos e a incentivar o estabelecimento de iniciativas semelhantes (Hands, 2005; Henderson & Mapp, 2002; Sanders, 2011). Assim, debruçando-se sobre este campo temático, as investigações poderão dar a conhecer quais os fatores que podem contribuir para que as parcerias estabelecidas encontrem condições para se manterem e desenvolverem ao longo do tempo.

No mesmo sentido, parece-nos importante levar a cabo investigações sobre o impacto deste tipo de investigações, isto é, investigar até que ponto a formação que é proporcionada por estudos académicos (como foi o caso da formação sobre educação intercultural que proporcionámos a este grupo de parceiros) encontra repercussões nas práticas futuras dos sujeitos, mesmo após a sua participação no estudo ter terminado. Como vimos na tese que aqui apresentámos, os parceiros afirmaram estar dispostos e motivados para dar continuidade ao tema da educação intercultural após a conclusão do projeto. Caso isso realmente ocorra, seria importante compreender de que modo os conhecimentos e as competências adquiridas serão mobilizados no sentido de melhorar, no futuro, a sua competência intercultural, a dos alunos e a de toda a comunidade envolvente. Por outro lado, nada garante que os participantes neste tipo de estudos desenvolvam efetivamente competências, atitudes e coloquem em prática o conhecimento aí construído, mesmo quando a isso se predispõem, tal como refere McNeal (2005). Seria, então, importante compreender até que ponto os estudos no âmbito da educação intercultural contribuem, efetivamente, para uma alteração ou desenvolvimento das crenças pessoais e práticas profissionais dos sujeitos que neles participaram, refletindo acerca dos motivos que poderão conduzir a tal situação.

Dando por concluído este estudo, e na certeza de que muitos caminhos ficam ainda por trilhar, resta a esperança que tenhamos, de algum modo, contribuído para a investigação na área, com sugestões e reflexões acerca de como poderá ser implementada a educação intercultural recorrendo a parcerias envolvendo a escola e a comunidade.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: INRP.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (Org.), *A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.
- Abramowicz, A. (2006). *Trabalhando a diferença na educação*. São Paulo: Editora Moderna.
- Abrieu, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abrieu (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.11-36). Paris: Puf.
- Abriani, B., Gomes, R., & Vilder, D. (2000). *Gestão de projectos – Mochila Pedagógica*, T-Kit nº 3. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa.
- Abt-Perkins, D., & Gomez, M. (1993). A good place to begin: examining our personal perspectives. *Language Arts*, 70(3), 193-219.
- ACIDI (2007). O que quero dizer quando penso em Educação Intercultural? Acedido a 4 de Março, 2009, from <http://www.entreculturas.pt/DiarioDeBordo.aspx?to=214>
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill
- Aguado, T. (2008). *Glosario Educación Intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- Aguado, T., Jaurena, I. G., & Benito, P. M. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Aguado, T., & Malik, B. (2006). Intercultural education: teacher training and school practice. *Intercultural Education*, 17(5), 447-456.
- Aguiar, A., & Bizarro, R. (2011). A Diversidade Cultural na Aula de Português: Um Percorso para a Descoberta de Si e do Outro. *EduSCIENCE*, 1, 63-68.
- Albó, X. (2003). *Cultura, interculturalidad, inculturación*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003). Introduction. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experiences in Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2008). Comunicação apresentada no Seminário “Investigação e Práticas Lectivas em Educação em Ciência: Dinâmicas de Interacção”, Aveiro.
- Alarcão, I. (2010). Prefácio. In A. I. Andrade (Org.) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo – Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Alarcão, I., & Canha, M. B. (2013). *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogia*, LXIV(234), 303-322.
- Alves, C., & Neto, J. (2008). *A relação entre escola e território na promoção do desenvolvimento local: implicações para as políticas educacionais*. Acedido a 19 de julho, 2014, em http://www.facef.br/quartocbs/artigos/G/G_134.pdf.
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, 27, 37 – 39.
- Amaro, R. (1999). Descentralização e desenvolvimento em Portugal – algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In: J. Barroso (org.), *A administração da educação: os caminhos da descentralização* (pp. 15-24). Lisboa, Edições Colibri.
- Andrade, A. I. (2010). Introdução. In A. I. Andrade (Org.) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo – Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Espinha, A. (2010). Trabalho colaborativo e educação em línguas: levantando ganhos, desejos e expectativas. In A. I. Andrade (Org.) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo – Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 179-196). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- André, M. (1998). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2007). The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 135-149.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania. Professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Araújo e Sá, M. H. (2002). Percursos em didáctica – a sedução das práticas. In *Anais XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia: UFG.
- Araújo e Sá, M. H., Gueidão, A., Bastos, M., & Santos, L. (2009). Formação de formadores para a intercompreensão: a plataforma Galapro. Comunicação

- apresentada na *Jornada Galapro. Intercompreensão: que desafios para a educação em línguas?* Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H., de Carlo, M., & Melo-Pfeifer, S. (2010). 'O que diriam sobre os portugueses?????': intercultural curiosity in multilingual chat-rooms'. *Language and Intercultural Communication*, 10(4), 277 — 298.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arnesen, A. (2000). Masculinities and Ethnicities at Play: a discourse analysis of conflict in a Norwegian classroom. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(2), 157-172.
- Avelino, O. (2005). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A importância da sintonia e da coerência. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Educação e família* (pp. 73-78). Lisboa: CNE.
- Baixinho, A. (2011). Educação e autarquias em Portugal. Lógicas de acção do poder autárquico em face do poder central e dos micropoderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 81-95.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, M. (2008). The Autobiography of Intercultural Encounters. Comunicação apresentada na conferência *Euro-Arab Days: For Better Mutual Understanding – History, Languages, Media and Intercultural Challenges*. Acedido a 13 de junho, 2013, em <http://epubs.surrey.ac.uk/1643/1/fulltext.pdf>.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Basto, O. (2010). Práticas e percursos de trabalho colaborativo: o caso do Mat.Com. In A. I. Andrade (Org.) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo – Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 266-282). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bastos, M. (2014). A educação intercultural na formação contínua de professores de línguas. Tese de doutoramento. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Bastos, M. (2015). *Le professeur intercultural. L'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris: L'Harmattan.
- Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008). Diálogos, Discursos e Práticas Curriculares em torno do Conceito de Interculturalidade. Atas do *Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras* (pp. 257-273). Braga: Universidade do Minho.

- Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2013). "Papagaio Colorido"? "Bola Saltitante"? "Construtor de Pontes"? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais. *Revista de Estudos Interculturais*, 1. Acedido a 02 de abril, 2015, em <http://www.iscap.ipp.pt/cei/E-REI%20Site/1Artigos/Monica%20Bastos%20%20Papagaio%20Colorido,%20Bola%20Saltitante,%20Construtor%20de%20Pontes.pdf>.
- Bastos, M., Gonçalves, L., Pinho, A. S. & Simões, A. R. (2008). Todas as línguas na aula de línguas: materiais pedagógicos para os 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. In I. Cardoso et al. (Org.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: interações e debates"* (pp. 69-91). Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE / CIDTFF,
- Bauch, J. P. (2000). *Parent involvement partnerships with technology*. Nashville, TN: Transparent School Model.
- Beacco, J.-C. (2011). The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects. Text presented at the Seminar on "*Curriculum convergences for plurilingual and in-tercultural education*", Strasbourg, 29-30 novembro.
- Beacco, J.- C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Acedido a 22 de abril, 2013, em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_en.pdf.
- Beck, L. G. (1999). Metaphors of educational community: an analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 13-45.
- Bekemans, L. (2013). Educational challenges and perspectives in multiculturalism vs. interculturalism: citizenship education for intercultural realities. In. M. Barrett (Eds). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bennett, M. (2007). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education - double supplement. *Intercultural Education*, 20(4), S1-S13.
- Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009). Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals, 1997-2006. *The modern Language Journal*, 93 (i), 79-90.
- Bernstein, B. (1984). Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 26-42.

- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Bidarra, M. G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), 133-163.
- Billing, S. (2000). *Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds*. Acedido a 10 de outubro, 2011, em <http://wkkf.org/Programming/RenderRes.aspx?CID=13&ID=3682>.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In *Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57 – 69). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Blank, M., Melaville, A., & Shah, B. (2003). *Making the Difference: Research and Practice in Community Schools*. Washington DC: Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership.
- Bleszynska, K. (2008). Constructing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Bloch, B.A., & Dreher, T. (2009). Resentment and Reluctance: Working with everyday diversity and everyday racism in Southern Sydney. *Journal of Intercultural Studies*, 30 (2), 193-209.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação - Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, A M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonardi, C., & Roussiau, N., (1999). *Les représentations sociales*. Les Topos: Du-nod.
- Brady, L. (2002). School university partnerships: what do schools want? *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (1).
- Branco, M. (2002). *Parceria empresa/escola: alternativa para a melhoria da qualidade de ensino?* Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Breeze, R. (2003). Dimensions of intercultural education in the twenty-first century. *Estudios Sobre Educación*, (4), 123-129.
- Bryan, J., & Henry, L. (2008). Strengths-based partnerships: a school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling*, 12(2), 149-156.
- Buli-Holmberg, J. (2010). Directory for teacher training materials and resources to practice intercultural education - Result Collecting data from the Intercultural

Network. Acedido a 15 de agosto, 2010, em <http://internetwork.up.pt/sites/default/files/WP6TeacherTrainingMaterials28januar2011.pdf>.

- Busch, D. (2009). What kind of intercultural competence will contribute to student's future job employability? *Intercultural Education*, 20(5), 429-438.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, M. (2005). *European Language Portfolio. Theoretical model and proposed template for an autobiography of "key intercultural experiences"*. Strasbourg: Language Policy Division: Council of Europe.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship - Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching – a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cabecinhas, R. (2009) Investigar representações sociais: metodologias e níveis de Análise. In M. M. Baptista (Ed.), *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp. 51-66). Lisboa: Ver o Verso Edições.
- Camilleri, C. (1992). From multicultural to intercultural: how to move from one to the other. In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Cultural diversity and the schools*. London: Falmer Press.
- Camilleri Grima, A., & Fitzpatrick, A. (2003). Enseignants et Apprenants: nouveaux rôles et nouvelles compétences. In A. Camilleri Grima (Eds.) *Défis et Ouvertures dans l'Éducation aux Langues: les contributions du Centre Européen pour les Langues Vivantes 2000 – 2003* (pp. 57-68). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Campos, J. (2004). *Escolas e Museus "Parceiros na Educação"*. Lisboa: EDP.
- Canário, M. B. (1995). Partenariado local e mudança educativa. *Inovação*, 8(1-2), 151-166.
- Canário, M. B. (1998). *Experiências Inovadoras no Ensino: Parcerias Educativas*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, M. B. (1999). Parcerias educativas e relação escola/comunidade. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 42-44.
- Canário, R. (1998). Educação e território. *Noesis*, 48(18).

- Canha, M. B. (2013). Colaboração em didática: utopia, desencanto e possibilidade. Tese de doutoramento. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2004). Sinais de mutação paradigmática na recente investigação em didáctica das línguas estrangeiras em Portugal – um movimento de aproximação entre professores e investigadores na construção do conhecimento e das práticas. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã e A. Moreira (Orgs). *Transversalidades em didáctica das línguas* (pp. 149 – 159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canha, M. B. & Alarcão, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica. Um Caso em Portugal. *Actas do XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas*, Porto Alegre, Brasil.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. In *Actas do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais*, Belo Horizonte, Brasil.
- Canha, M. B., Lopes, S. M. , & Alarcão, I. (2009). Desenvolvimento de professores e alunos, no quadro de um projecto de colaboração investigação/formação/acção (em Didáctica de Línguas) – o projecto ICA/DL. Comunicação apresentada no *II Congresso Internacional do CIDInE “Novos contextos de formação, pesquisa e mediação”*, Gaia, Portugal.
- Canha, M. B., Santos, L., & Mesquita, L. (2010). “Línguas e Educação” – a ambição de construir uma comunidade de desenvolvimento profissional. In A. I. Andrade (Org.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo – Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 295-317). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carbonell i Paris, F. (2000). Desigualdad social, desigualdad cultural y educación. In E. Aja, F. C. i. Paris, Colectivo Ioé, J. Funes & I. Vila (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: La Caixa.
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural – percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, S. (2008). *O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola a família e a comunidade*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Carneiro, R. (2008). Educação intercultural. In Observatório da Imigração (Ed.), *Portugal: percursos de interculturalidade* (Vol. 3). Lisboa.

- Carnwell, R., & Carson, A. (2008). The concepts of partnership and collaboration. In R. Carnwell, & J. Buchanan (Eds.) *Effective practice in health, social care and criminal justice: A partnership approach* (pp. 3-21). New York: McGraw Hill.
- Carrilho, T. (2008). Conceito de parceria: três projectos locais de promoção do emprego. In *Análise Social*. XLIII (1) 81-107.
- Carvalho, E. (2012). Diversidade cultural e gestão escolar: Alguns pontos para reflexão. *Teoria e Prática da Educação*, 15 (2), 85-100.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Cavalcanti, L., & Simões, G. F. (2013). Assimilacionismo x multiculturalismo: reflexões teóricas sobre os modelos de recepção dos imigrantes. *Esferas*, 2(3), 153-160.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, P.- H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chistolini, S. (1995). The Meaning of Intercultural / Multicultural Education in the Italian Context. Paper presented at the *Intercultural /Multicultural Teacher Education Erasmus Intensive Program*.
- Christiansen, I. (1999). Are theories in mathematics education of any use to practice? *For the Learning of Mathematics*, 19(1), 20-23.
- Ciges, A. S., & López, R. G. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, SA.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, 95-120.
- Coleman, P., & Tabin, Y. (1992). The good teacher: A parent perspective. Comunicação apresentada ao *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*. S. Francisco, CA.
- Collier, M. J. (2002). *Intercultural Alliances - Critical Transformation*. Denver: SAGE.
- Connel, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Côrte-Real, M. (2010). Introdução: cidadania, música e migração. *Migrações*, 7, 7-9.
- Costa, M. (2008). *Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: Trajetórias e processos de ensinar e aprender*. Porto Alegre: Edipucrs

- Costa, N., Marques, L., & Kempa, R. (2000). Science Teachers' Awareness of Findings from Education Research. *Research in Science & Technological Education*, 18(1), 37-44.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural Competence - Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Acedido a 22 de abril, 2013, em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf.
- Council of Europe. (2008a). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Acedido a 22 de abril, 2013, em http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf
- Council of Europe. (2008b). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Christians, C. A (2008). Ética e a política na pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 141-162). São Paulo: Artmed.
- Crosbie, V. (2014) Capabilities for intercultural dialogue. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 91-107.
- Cruz, J., Salvador, M., & Trotte, S. (2006). Parceria Universidade e Escola: a Formação de Professores em Educação Física Escolar. Comunicação apresentada no X EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, Niterói: UFF. Acedido a 22 de julho, 2014, em <http://cev.org.br/biblioteca/parceria-universidade-escola-formacao-professores-educacao-fisica-escolar>.
- Cushner, K. (1998). Intercultural education from an international perspective: an introduction. In K. Cushner (Ed.), *International perspectives on intercultural education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Dasen, P. (1994). Fondaments scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Alleman-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern: Lang.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. (Ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Del Olmo, M., & Hernández, C. (2004). Diversidad cultural y Educación: La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. In M. I. V. Muñoz & D. P. I. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Acedido a 02 de abril, 2011, em http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1449184_version_1462586510045872128.
- Delors, J. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Acedido a 24 de março, 2009, em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Denscombe, M. (1998) *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessment in higher education* (pp. 157-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2013). "Making Sense of Education for Diversities: Criticality, Reflexivity and Language." In H. Arslan and G. Rață (Eds.), *Multicultural Education: From Theory to Practice* (pp. 85–101). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F. (2015). Research on interculturality: the researcher's role. In Z. Hua (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*. New Jersey: Wiley Publication. Acedido a 21, agosto, 2014 em <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/Dervin-reflexivity.pdf>.
- Desimone, L., Finn-Stevenson, M., & Henrich, C. (2000). Whole school reform in a low-income African American community: The effects of the CoZi Model on teachers, parents, and students. *Urban Education*, 35(3), 269-323.
- Deslandes, R. (2001). A Vision of Home-School Partnership: Three complementary conceptual frameworks. Comunicação apresentada na *ERNAPE Conference 2001: A Bridge to the Future - Collaboration between Parents, Schools and Communities*. Acedido a 05 de setembro, 2013, em <http://www.ernape.net/articles/2001/session1/Deslandes.pdf>.

- Deslandes, R. (2006). Designing and Implementing School, Family, and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16 (1), 81-106.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Diez, J. J. (1994). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, A. M., Serpa, M. D., Caldeira, S. N., Moniz, A. I., & Lopes, M. (2002). Escola & pais de mãos dadas: um projecto de intervenção educativa. In Lima (Org.), *Pais e professores, um desafio à cooperação* (pp. 283 – 315). Lisboa: Edições ASA.
- Dooly, M. (2006). Integrating Intercultural Competence and Citizenship Education into Teacher Training: a Pilot Project. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 19-30.
- Dooner, A. M., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564-574.
- Dryfoos, J. (2002). Full-service community schools: creating new institutions. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 393-399.
- Elliot, J. (1993). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.) *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Essex, N. (2001). Effective school-college partnerships, a key to educational renewal and instructional improvement. *Education*, 121(4), 732-736.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- Epstein, J., (2009). School, family and community partnerships: caring for the children we share. In J. Epstein (Ed.) *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action (3rd ed)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J., Coates, L., Salinas, K.C., Sanders, M.G., & Simon, B.S. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Epstein, J., & Sanders, M. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 289-303.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2009). Evaluate programs of partnership: critical considerations. In J. Epstein (Ed.) *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action (3rd ed)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Estaço, I. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fan, X., & Chen, M. (1999). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13(1), 1-22.
- Fantini, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.
- Farr, R. (1995). Representações sociais: A teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp.31-59). Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, I., & Vieira, F. (2009). GT-PA: imagens com história(s)... De esperança! In F. Vieira et al. (orgs.). *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação. Atas do 4º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (CD-ROM) (pp. 259-273). Braga: UM, CIEEd.
- Fernandes, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico - A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Fernandes, S., Machado, J., & Formosinho, J. (2000). Autonomia contratualização e município. Atas do Seminário. Acedido a 29 de julho, 2014, em <http://Dispt.scribd.com/doc/48416783/Autonomia-20Contratualiza-E7-E3o-20Munic-EDpio>.
- Ferreira, F. (1999). As parcerias educativas e o caso da relação escola-família. Acedido a 20 de agosto, 2009, em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_42.htm
- Ferreira, F. I. (2004). Educação e local: animação, gestão e parceria. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs) *Políticas e gestão local da educação. Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 61-80). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ferreira, S., & Costa, I. (2012). Parcerias na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Comunicação apresentada no *VII Congresso Português de Sociologia*, 19 a 22 de junho de 2012, Porto: Universidade do Porto.
- Fiske, E. (2002). *Learning In Deed: The Power of Service-Learning for American Schools*. Michigan: W.K. Kellogg Foundation.
- Flores, M. A., Simão, A. M. V., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forquin, J.-C. (1993). *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education –Interaction and Practice*. London: SAGE Publications.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39, 290-315.
- Gillespie, A., & Cornish, F. (2009). Intersubjectivity: Towards a dialogical analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), 19-46.
- Gillespie, A., Howarth, C. S., & Cornish, F. (2012). Four problems for researchers using social categories. *Culture & Psychology*, 18 (3), 391-402.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro*, 8, 9-26.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 179-193.
- Goldberg, P. (2004). *Connecting Families, Schools and Community Resources*. Washington, DC: Family Strengthening Policy Center.
- Gomes, M. (2008). *As práticas colaborativas no jardim-de-infância: “diálogos” ou silêncios entre a educadora, as crianças e as famílias*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Gomes, N. (2012). Desigualdades e diversidade na educação. *Educação e Sociedade*. 33 (120), 687-693.

- Goodey, J. (2007). Racist violence in Europe: challenges for official data collection. *Ethnic & Racial Studies*, 30 (4), 570-589.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Morón: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Goos, M. (2008). Critique and transformation in researcher-teacher relationships in mathematics education. Comunicação no *International Commission on Mathematical Instruction (ICMI): Symposium Rome 2008*. Acedido a 02 de novembro, 2011, em <http://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/WG3/Papers/GOOS.pdf>
- Goos, M., Lowrie, T., & Jolly, L. (2007). Home, school and community partnerships in numeracy education: an Australian perspective. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 1, 7-24.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 19(2), 163-177.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Gorski, P. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87-90.
- Goulet, L., & Aubichon, B. (1997). Learning collaboration: Research in a First Nations teacher education program. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 115-127). New York: State University of New York Press.
- Graf, A. (2004). *Intercultural competencies in human resource management*. Wiesbaden: German University.
- Grant, C. A., & Brueck, S. (2011). A global invitation: Toward the expansion of dialogue, reflection, and creative engagement for intercultural and multicultural education. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 3 - 11). New York: Routledge.
- Grupo INTER. (2005). *Guia INTER – um guia prático para implementar uma educação intercultural na escola*. Madrid: Servivio de Publicaciones del MEC.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Califónia: Sage.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Guilherme, M. (2006). The intercultural dimension of citizenship education in Portugal. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Gundara, J. (2008). Civilisational knowledge, interculturalism and citizenship education. *Intercultural Education*, 19(6), 469-479.
- Gundara, J., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468.
- Günter, V. (2006). Possible role of libraries in integration of foreigners in the context of activities of ONGs. In *Libraries as Gateways to the Integration of Immigrants in the UE*. Prague: Multikulturní Centrum Praha.
- Haag, P., & Lemieux, C. (2012). *Faire des Sciences Sociales: Critiquer*. Paris: Les Éditions de l'EHESS.
- Hands, C. (2005). It's who you know and what you know: the process of creating partnerships between schools and communities. *School Community Journal*, 15(2), 63-84.
- Hargreaves, A. (1997). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, D. (1982). The occupational cultura of teaching. In P. Woods (Org.) *Teacher Strategies*. London: Croom Helm.
- Hartley, M., & Huddleston, T. (2010). *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America*. Strasbourg: Council of Europe.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A NewWave of Evidence - The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hernández, A. (2007). *14 ideas clave – El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatic issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Development Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Hiller, G. G., & Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(4), 113-124.

- Holmes, P. (2014) Intercultural dialogue: challenges to theory, practice and research, *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 1-6.
- Holmes, P. (2015). The cultural stuff around how to talk to people: immigrants' intercultural communication during a pre-employment work-placement. *Language and Intercultural Communication*, 15(1), 109-124.
- Houghton, S. A. (2012). *Intercultural Dialogue in Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- House, R., Hanges, P., Javidan, M., Dorfman, P., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations. The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., et al. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- Ibiapina, A. (2007). *Formação de professores: texto & contexto*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Jackson, J. (2005). Assessing intercultural learning through introspective accounts. *Frontiers*, 11, 165-186.
- Jesus, H., & Neves, A. (2004). *Relação Escola – Aluno – Família. Educação Intercultural – Uma Perspectiva Sistémica*. Porto: Alto Comissariado para a imigração e Minorias Étnicas(ACIME). Acedido a 17 de abril, 2014, em http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Caderno_Formacao2.pdf
- Jodelet, D. (1998). Représentations Sociales: un domaine en expansion. In S. Moscovici (Ed.). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Johnson, B. (1993). *Teacher as researcher*. Washington D.C: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family and community connections*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Juste, R. (2003). Inmigración y Educación desde una perspectiva pedagógica. Comunicação apresentada no seminário *Inmigración y Educación*. La Intervención de la Comunidad Educativa, Madrid.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 1995, 299-311.
- Kohl, G., Lengua, L., McMahon, R., & the Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501–523.

- Kuter, S., & Koç, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29, 415-425.
- Kutukdjian, G., & Coebet, J. (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: Unesco.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Kyuchukov, H. (2007). Good practices in Roma education in Bulgaria during the years of transition. *Intercultural Education*, 18(1), 29-39.
- Ladmiral, J.-R., & Lipiansky, E. (1989). *La Communication Interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: research, practice, and policy. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Lagoa, R. (1995). *Unidade e diversidade na escola. Contributo para o estudo da educação intercultural*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As Razões do Improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). Prática, pessoa, mundo social. In H. Daniels (Org.), *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola.
- Lawson, M., (2003). School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lazaraton, A. (1995). Qualitative research in applied linguistics: A progress report. *TESOL Quarterly*, 29, 455-472.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching*, 11(6), 575-589.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista Educação*, 137-144.
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In A. Canen & A. Moreira (Eds.), *Ênfases e omissões no currículo* (pp. 45-64). Campinas: Papirus Editora.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa Gulbenkian/FCT.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

- Leite, C. (2005). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade - implicações para a formação de professores. Comunicação apresentada no V *Colóquio Internacional Paulo Freire*. 12-15 de setembro, Valencia.
- Lemmer, E., & Wyk, N. (2004). Home-school communication in South African primary schools. *South African Journal of Education*, 24(3) 183–188.
- Lemos, J., & Figueira, J. (2002). *Estatuto dos parceiros da comunidade educativa. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Leutwyler, B., Petrović, D. S., & Mantel, C. (2012). Constructivist Foundations of Intercultural Education: Implications for Research and Teacher Training. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. A. Almeida (Orgs.), *International Perspectives on Education* (pp. 111-118). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Lieberman, Ann. (2000). Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development. *Journal of teacher education*, 51(3), 221-227.
- Lima, E. (2006). *A formação inicial de professores e a didáctica na perspectiva inter/Multicultural*. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, J. (2002a). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (Org.). (2002b). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto, ASA Editores.
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181.
- Loiola, L. (2005). Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In *reunião Anual da Anped* (p. 1-16). Caxambu.
- Lomax, P. (1990). *Managing staff Development in Schools: An action research approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- López, R. G. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios Sobre Educación*, 2003(4), 47-66.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University Press of Chicago.
- Loureiro, M. J., Marques, L., Marques, M., Guerra, C., Oliveira, T., Chagas, I., et al. (2008). Investigação e Práticas Lectivas em Educação em Ciência: Dinâmicas de Interação. Actas do *Colóquio “Da Investigação à Prática: Interações e Debates”* (CD-ROM). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Machado, M., & Queiroz, G. (2012). A cultura de projetos, construída via parceria escola-universidade, contribuindo para a qualidade da formação inicial e continuada de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 12(1), 93-116.
- Macura-Milovanović, S., Pantić, N., & Closs, A. (2012). The rationale for a wider concept of Inclusive Education for teacher education: A case-study of Serbia. *Prospects – Quarterly Review of Comparative Education*, 42 (1), 19-39.
- Magos, K. (2006). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2007), 1102-1112.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Marques, M., Loureiro, M. J., & Marques, L. (2011). Dinâmicas de interação numa comunidade de prática *online* envolvendo professores e investigadores: um estudo no âmbito do projecto IPEC. *Revista Educação, Formação & Tecnologia*, n.º extra (Abril, 2011), 37-46.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença
- Marques, R.M.P. (2003). Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural. Da assimilação ao multiculturalismo. Acedido a 23 de julho, 2014, em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf>.
- Martínez, M. (2006). Críticas al enfoque de educación intercultural y consecuencias prácticas. *Estudios sobre Educación*, 10, 121-136.
- Martinez, J. (2006). Semiotic Phenomenology and Intercultural Communication Scholarship: Meeting the Challenge of Racial, Ethnic, and Cultural Difference. *Western Journal of Communication*, 70(4), 292-310.
- Martins, E. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*, 13(1), 63-75.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2005). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Edições Científica Editorial Presença.
- Malik, B., & Mata, P. (2009). Identifying Training Needs in Relation to Diversity and Intercultural Education: The Case of Spain. In E. Czerka & M. Mechlińska-Pauli (Eds.) *Teaching and learning in different cultures - An adult education perspective*. Gdańsk: Gdańsk Higher School of Humanities Press.
- Matos, M. (2003). Municipalização da educação: ameaça ou oportunidade? Seminário apresentado no *Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”*, Setúbal.

- Matsuura, K. (2002) *A UNESCO e os desafios do novo século*. Brasília: UNESCO.
- Acedido a 14 de janeiro, 2013, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/unesco_desafios.pdf.
- Mawhinney, H. B. (2002). The microecology of social capital formation: developing community beyond the schoolhouse door. In G. Furman (Ed.), *School as community: from promise to practice* (pp. 235-255). Albany: State University of New York Press.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16(4), 405-419.
- Messing, V. (2008). Good practices addressing school integration of Roma/Gypsy children in Hungary. *Intercultural Education*, 19(5), 461-473.
- Minarovicova, A., Niemczynki, A., & Stoik, A. (2004). *Cross-professional Issue in Citizenship Education, Democracy and Identity Formation*. London: CICE/London Metropolitan University.
- Minayo, M. C. S. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/ABRAS-CO
- Miranda, F. (2004). *Educação intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 10(2), 151-177.
- Molero, M. (1999). La educación intercultural: la diferencia como valor. In J. F. A. Rasco (Ed.), *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp.133-172). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Molloy P., Fleming, G., Rodriguez, C., Saavedra, N., Tucker, B., & Williams, D., (1995). *Building Home, School, Community Partnerships: The Planning Phase*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Monteiro, A. (2008). Educação ao longo da vida – competências a adquirir. *Cadernos de Educação*, 85. Lisboa: Edição APEI.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira (Org.) *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003* (pp. 133-147). Braga: CIEd.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês*. Braga: CIEd

- Moreira, M. A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A., & Barros, P. T. (2010). Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – pontos de vista da investigação-acção e da supervisão. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 247-264). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2002). Cultura – conhecimento. In E. Morin, *O método 4* (pp. 19-27). Porto Alegre: Sulina.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1998). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Muller, C., & Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school, and community. In B. Schneider & J. Coleman (Eds.), *Parents, Their children, and Schools*. Boulder: Westview.
- Müller-Jacquier, B. (2003). Linguistic awareness of cultures: principles of a training module. In P. Kistler & S. Konivuori (Eds.), *From international exchanges to intercultural communication: combining theory and practice*. Jyväskylä: EMICC Programme & University of Jyväskylä.
- Multikulturní Centrum Praha (2006). *Libraries as Gateways to the Integration of Immigrants in the UE*. Prague: Multikulturní Centrum Praha
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nobre, F. (2009). Discurso no *Fórum Internacional Encontro de culturas “Ouvir para Integrar”*, ISCTE, Lisboa, 21-24 Maio.
- Nóvoa, A. (2014). EDUCAÇÃO 2021 - Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185.
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD.
- Oliver, P. E. (2008). Repression and crime control: why social movement scholars should pay attention to mass incarceration as a form of repression. *Mobilization*, 13(1), 1–24.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2002). *Les Défis du Pluralisme en Éducation*. Paris: L'Harmattan.

- Paladino, M., & Almeida, N. P. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Palmer, R. (2009). Foreword. In P. Wood (Ed.), *Intercultural Cities – Towards a model for intercultural integration*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. London: DeLiberations.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pedro, A., Pires, L., & González, R. C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, 10, 227-255.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Peres, A. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In R. Bizarro (Org). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores.
- Permisán, G. (2008). Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de Pedagogia*, LXVI(239), 119-136.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Petrović, D., & Zlatković, B. (2009). Intercultural Sensitivity of Future Primary School Teachers, In N. Popov, Ch. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye & Z. Bekiroğulları (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion* (pp. 121-128). Sofia: Bureau for Educational Services.
- Pihl, J. (2012). Can library use enhance intercultural education?. *Issues in Educational Research*, 22(1), 79-90.
- Pinhal, J. (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs) *Políticas e gestão local da educação. Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinho, A. S. (2008). Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas. Tese de doutoramento. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Pinho, A. S., & Simões, A. R. (2010). Representações acerca de colaboração numa comunidade de desenvolvimento profissional: um estudo das “vozes” dos

- participantes. In A. I. Andrade (Org.) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo – Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 197-212). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pokorná, M. (2006). Libraries are not boring – Masaryk Public Library in Vsetín. In L. Špačková & J. Štefková (Eds.) *Libraries as Gateways to the Integration of Immigrants in the UE* (pp.14-17). Prague: Multikulturní Centrum Praha.
- Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood. *Dimensions of Early Childhood* 40(1), 23-29.
- Portera, A. (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milan: Guerini.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Prata, M. (2004) Autarquias e educação: das competências legais às competências morais – uma intervenção emergente. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs) *Políticas e gestão local da educação. Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 173-190). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rausch, R. B., & Schlindwein, L. M. (2001). As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. *Contrapontos*, 1(2) 109-23.
- Rego, M., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 413-427.
- Reis, S., & Bellini, M. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Educação ambiental em ação*, 37.
- Resende, T. (2006). Dever de casa: questões em torno de um consenso. Comunicação apresentada na 29ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, Brasil.
- Reste, C. D., & Ançã, M. H. (2012). Diversidade linguística na escola. Capacitação e discriminação através da língua portuguesa. *Segundas Lenguas y Inmigración en red*, 1(6), 3-25.
- Rey, M. (1983). *Lignes de force d'une éducation interculturelle*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Rey-von Allmen, M. (2004). Towards an Intercultural Education. In *Perspectives of Multiculturalism: Western and Transitional Countries*. Zagreb: Faculty of Philosophy, Croatian Commission for UNESCO.
- Risager, K. (2000). The teachers's intercultural competence. *Sprogforum*, 18(6), 14-20.

- Rodrigues, F., & Stoer, S. (2000). A emergência de uma cultura de parceria. Acedido a 17 de julho, 2014, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56686/2/74430.PDF>.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Ruiz, P. (2004). *Cultura, valore y educación: principios de integración*. Valencia: Universitat de València.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Sadalla, A., & Prado, G. (2007). Em busca da construção de uma escola reflexiva: relatando uma parceria entre universidade e escola. *Saber (e) Educar*, 12, 97-107.
- Sailor, W., Kleihammer-Tramill, J., Skrtic, T., & Oas, B. K. (1996). Family participation in new community schools. In G. H. S. Singer, L. E. Powers & A. L. Olson (Eds.), *Redefining family support: innovations in public-private partnerships*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing, Co.
- Sanches, F. & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em Educação*, 3, 131-233.
- Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33(3), 385-409.
- Sanders, M. G. (2001). The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs. *Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.
- Sanders, M. G. (2006). *Building school-community partnerships: collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sanders, M. G. (2008). *School-Community Partnerships for 21st Century Schools*. *Leadership Compass*, 6(2).
- Sanders, M. G. (2011). Developing effective partnerships: teacher strategies. Comunicação apresentada no *English Language Learners Symposium: Family, School, and Community Collaboration - Assuring the future through student achievement*, Provo, USA.

- Sanders, M. G., & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: a case study of principal leadership from school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, 30-33.
- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2009). Intercultural education in primary school: partnerships involving schools and community. Poster apresentado na conferência internacional *Diversity, Inclusion and the Values of Democracy: Building Teacher's Competences for Intercultural Education*. Ljubljana, Faculty of Education, 28 a 30 de Setembro.
- Santos, M., Araújo e Sá, M.H., & Simões, A.R (2012). Interculturality and intercultural education – representations and practices of a group of educational partners. In M. Byram, M. Fleming & I. Pieper (Eds.), *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-22
- Santos, M., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2014). Intercultural education in primary school: a collaborative Project. *Language and Intercultural Communication*, 14 (1), 140-150.
- Sarmiento, M. (2007). Culturas infantis e interculturalidade. In L. V. Dornelles (Org.), *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Scridon, A., & Helm, B. (s.d.) *School partnerships*. Viena: Interkulturelles Zentrum. Acedido a 16 de agosto, 2011, em <http://www.schoollinking.iz.or.at/start.asp?ID=231057&b=4072>
- Senge, P. (2002). *A quinta Disciplina – Arte e Prática da Organização de Aprendizagem*. São Paulo: Nova Cultural.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Seymour-Smith, C. (1986). *Macmillan Dictionary of Anthropology*. London: The Macmillan Press.
- Sheldon, S. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Shohamy, E. (2004). Reflections on research guidelines, categories and responsibilities. *TESOL Quaterly*, 38, 728-731.

- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola. Encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, M. C. V., & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: ACIDI.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2009a). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In Sarmento, T. (Org.), *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2009b). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade*, actas de seminário (pp. 115 – 140). Lisboa: CNE.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Soeiro, A., & Pinto, M. (2006). O projecto INTER e a educação intercultural. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores.
- Soler, R. (1999). *Jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. M., & Sarmento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (2009-2010), 141-156.
- Sousa, S. (2000). Parceria escola-empresa no Estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. *Educação & Sociedade*, 21(70), 171-188.
- Souza Filho, E. A. (1995). Análise de Representações Sociais. In M. J. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano: As Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social* (pp.109-145). São Paulo: Brasiliense.
- Spink, M. (1995). O estudo empírico das Representações Sociais. In M.J. Spink (Org.) *O conhecimento no cotidiano: As Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social* (pp. 85-108). São Paulo: Brasiliense.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Štefková, J., Houšková, Z., & Matušík, Z. (2006). Guidelines for implementation of integration activities in libraries. In Multikulturní Centrum Praha (Org.), *Libraries as Gateways to the Integration of Immigrants in the UE* (pp. 27-40). Prague: Multikulturní Centrum Praha.

- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stoer, S. (2008). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 26, 133-147.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra*. Porto: Afrontamento.
- Teixeira A. (2013). O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso. Tese de doutoramento. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Thomaz, O. R. (2001). "O bom povo português": usos e costumes d'aquém e d'além-mar. *Mana*, 7(1), 55-87.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomaz, C., Andrade, A. I., Espinha, A., Pinho, A. S., & Simões, A. R. (Orgs.) (2010). *Línguas e Educação: perfis profissionais de professores e de investigadores. Um estudo no distrito de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Trusty, J. (1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational experiences. *Journal of Research and Development in Education*, 32(4), 224-233.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. Acedido a 5 de setembro, 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
- UNESCO (2002a). *Cultural diversity essential for sustainable development*. Acedido a 22 de outubro, 2014 em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=5496&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO. (2002b). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Acedido a 4 de abril, 2009, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, M. (1998). Síntese. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 11-14.
- Van den Berg, R. (2002). *Nyoongar People of Australia: Perspectives on racism and multiculturalism*. Boston: Brill.
- Veiga Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de professores e contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo*, 8, 61-74.
- Verbeke, K. (2001). School-university collaboration. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 485, 7-46.
- Vieira, F. (2001). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação pedagógicas. *Inovação*, 14 (1-2), 169-190.

- Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira, F. et al. (Orgs.), *Pedagogy for autonomy and English learning: proceedings of the Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy, 1, Braga, 2001* (pp. 13-24). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de educação e psicologia da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2004). *Pedagogia para a autonomia : resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003* (pp. 9-19). Braga: CIEd.
- Vieira, F. (2010). Olhares sobre o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” – A paixão na linguagem e a condição da diversidade. In A. I. Andrade (Org.) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo – Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 283-294). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, R. (2006). Entre o Particular e o Universal: a Escola e a Construção da Cidadania Global. *Comunicação apresentada no Colóquio de Educação Global e Políticas de Cidadania*, Universidade de Lisboa. Acedido a 12 de novembro, 2013 em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/530/1/Entre%20o%20particular%20e%20o%20universal_a%20escola%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20.pdf.
- Villas-Boas, M. A. (1996). Dificuldades dos professores nos contactos com as famílias. In *Atas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação: Profissões e espaços sociais*. Porto: CIIE - UP.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP – ME.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Villas-Boas, M. A. (2009). A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. Acedido a 29 de julho, 2004, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>
- Volpe, R., Batra, A., Bomio, S., & Costin, D. (1999). *Third generation school-linked services for at risk children*. Toronto: University of Toronto.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambrige.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction*. Acedido a 02 de novembro, 2011, em: <http://www.ewenger.com/theory/>

- Wenger, E. (2008). A aprendizagem acontece na interacção entre a pessoa e o mundo social. *O Direito de Aprender*, 8. Acedido a 02 de novembro, 2011, em http://www.direitodeaprender.com.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=173.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and shared enterprise in education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 756-783). New York/London: Routledge.
- Westheimer, J., & Kahnem J. (2002). Education for action: preparing youth for participatory democracy. In R. Hayduk & K. Mattson (Eds.), *Democracy's moment: reforming the American political system for the 21st century* (pp. 91-107). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In H. M. Velasco, F. J. García Castaño & A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- Wood, P. (Org.) (2009). *Intercultural Cities – Towards a model for intercultural integration*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Woodin, J., Lundgren, U., & Castro, P. (2011) Tracking the traces of intercultural dialogue in internationalization policies of three EU universities: towards a framework. *European Journal of Higher Education*, 1(2-3), 119-134.
- Wrench, J. (2002). *Diversity management, discrimination and ethnic minorities in Europe: clarification, critiques and research agendas*. Norrköping: CEUS.
- Yashkina, A., & Levin, B. (2008). *Nature of school-university collaborative research. Report prepared for the Ontario Education Research Panel, Toronto, Ontario*. Acedido a 23 de janeiro, 2013, em https://www.edu.gov.on.ca/eng/research/School_Eng.pdf.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zaragoza, M. (2005). El valor de las palabras. Acedido a 21 de fevereiro, 2015, em <http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/Articulos.%20mensajes.%20prologos/2005/elvalordelaspalabras.pdf>.
- Zarate, G., & Gohard-Raddenkovic, A. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier FLE.

Legislação nacional

- Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976.
- Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexo 1 – Estudo exploratório

- 1.1. Questionário aos professores do 1º CEB do concelho de Aveiro
- 1.2. Pedido de autorização à DGIDC para aplicação de questionário aos Professores do 1º CEB do concelho de Aveiro
- 1.3. Autorização para aplicação de Inquéritos em Meio Escolar
- 1.4. Carta aos Agrupamentos de Escolas do concelho de Aveiro

Anexo 2 – Constituição do grupo de parceiros

- 2.1. Apresentação do projeto ao Agrupamento de Escolas de Ílhavo
- 2.2. Apresentação do projeto a Instituições de Águeda
- 2.3. Folheto de divulgação do projeto
- 2.4. Pedidos de autorização aos Agrupamentos de Escolas do concelho de Águeda

Anexo 3 - Entrevista inicial

- 3.1. Guião de entrevista inicial aos participantes no projeto
- 3.2. Transcrição das entrevistas iniciais

Anexo 4 – Primeiro momento de análise de dados

- 4.1. Análise dos dados recolhidos por meio da entrevista inicial

Anexo 5 – Sessões de trabalho

- 5.1. Ordem de trabalhos das reuniões de trabalho presencial
- 5.2. Apresentação do projeto na 1ª reunião
- 5.3. Planificação de trabalho com parceiros
- 5.4. PowerPoint sobre educação intercultural
- 5.5. Definição de educação intercultural elaborada pelo grupo na Sessão 2
- 5.6. Guião de projeto 1
- 5.7. Guião de projeto 2
- 5.8. Filme festa de Natal intercultural
- 5.9. Transcrições das sessões de trabalho presencial

Anexo 6 – Focus group

- 6.1. Guião de focus group aos participantes no projeto
- 6.2. Transcrição do focus group

Anexo 7 - Entrevista final

- 7.1. Guião da entrevista final aos participantes no projeto
- 7.2. Transcrição das entrevistas finais

Anexo 8 – Segundo momento de análise de dados

- 8.1. Análise dos dados recolhidos por meio do focus group, entrevista final e audiogravação das reuniões de trabalho presencial

Anexo 1 – Estudo exploratório

1.1. Questionário aos professores do 1º CEB do concelho de Aveiro



universidade de aveiro | doutoramento em didáctica e formação

Questionário

O meu nome é Marta Santos e sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como é sabido, no actual contexto de globalização, torna-se premente que a escola promova uma educação intercultural com o intuito de cultivar um clima de entendimento e respeito entre culturas, reconhecendo e conservando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades.

Neste sentido, foi elaborado o presente questionário que tem como finalidade identificar e caracterizar as práticas das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro no âmbito da Educação Intercultural. Quanto maior for o número de questionários preenchidos, mais fidedigna será essa caracterização, pelo que a sua colaboração é fundamental. Agradecendo desde já o seu contributo neste estudo, ressalvo que os dados disponibilizados no questionário são confidenciais, destinando-se única e exclusivamente ao fim apresentado.

Em caso de dúvidas, poderá contactar-me para: martasantos@ua.pt.

Muito obrigada,
Marta Santos.

I – Identificação da actividade profissional

1. Indique a sua actividade profissional actual:

- ☐ Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)
☐ Professor das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
☐ Professor dos apoios educativos no 1º CEB

II – Práticas promotoras de interculturalidade

1. Já desenvolveu, no 1º CEB, actividades relacionadas com as questões da interculturalidade?

- ☐ Não ☐ Sim

Se respondeu “não” avance para a questão 2.

Se respondeu “sim”, seleccione as 2 actividades que para si foram mais significativas e preencha a tabela que se segue (preencha uma tabela por cada actividade):

1.1. ACTIVIDADE 1

1) Designação da actividade			
2) Âmbito de realização	1º CEB	AEC	Apoios Educativos
3) Temática			
4) Objectivos			

5) Local onde foi realizada		
6) Tempo de duração		
7) Participantes (pode assinalar mais do que uma resposta)		
<input type="checkbox"/> Alunos	<input type="checkbox"/> Professores	<input type="checkbox"/> Pais e Encarregado de Educação
<input type="checkbox"/> Auxiliares de Acção Educativa	<input type="checkbox"/> Elementos da comunidade	<input type="checkbox"/> Outros _____
8) Áreas envolvidas (pode assinalar mais do que uma resposta)		
<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Estudo do Meio
<input type="checkbox"/> Exp. e Educação Plástica	<input type="checkbox"/> Exp. e Educação Musical	<input type="checkbox"/> Exp. e Educação Dramática
<input type="checkbox"/> Exp. e Educação Físico-Motora	<input type="checkbox"/> Área de Projecto	<input type="checkbox"/> Ensino do Inglês
<input type="checkbox"/> Outra (especifique): _____		
9) Parcerias com outras entidades		
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim (especifique as entidades) _____		
10) Breve descrição da actividade		
11) A actividade foi avaliada?		
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Por quem? _____		
Instrumentos de avaliação utilizados		

Resultados obtidos		

12) Existem registos/ materiais produzidos?		
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Quais? _____		
Caso esteja disponível para me facultar o acesso a esses materiais, indique o seu contacto de telefone ou email:		

1.2. ACTIVIDADE 2

1) Designação da actividade		
2) Âmbito de realização	<input type="checkbox"/> 1º CEB	<input type="checkbox"/> AEC <input type="checkbox"/> Apoios Educativos
3) Temática		
4) Objectivos		
5) Local onde foi realizada		
6) Tempo de duração		
7) Participantes (pode assinalar mais do que uma resposta)		
<input type="checkbox"/> Alunos	<input type="checkbox"/> Professores	<input type="checkbox"/> Pais e Encarregado de Educação
<input type="checkbox"/> Auxiliares de Acção Educativa	<input type="checkbox"/> Elementos da comunidade	<input type="checkbox"/> Outros _____
8) Áreas envolvidas (pode assinalar mais do que uma resposta)		
<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Estudo do Meio
<input type="checkbox"/> Exp. e Educação Plástica	<input type="checkbox"/> Exp. e Educação Musical	<input type="checkbox"/> Exp. e Educação Dramática
<input type="checkbox"/> Exp. e Educação Físico-Motora	<input type="checkbox"/> Área de Projecto	<input type="checkbox"/> Ensino do Inglês
<input type="checkbox"/> Outra (especifique): _____		
9) Parcerias com outras entidades		
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim (especifique as entidades) _____		
10) Breve descrição da actividade		

11) A actividade foi avaliada?

☐ Não ☐ Sim. Por quem? _____

Instrumentos de avaliação utilizados

Resultados obtidos

12) Existem registos/ materiais produzidos?

☐ Não ☐ Sim. Quais? _____

Caso esteja disponível para me facultar o acesso a esses materiais, indique o seu contacto de telefone ou email:

2. Considera importante a realização deste tipo de actividades?

☐ Não ☐ Sim ☐ Sem opinião

2.1 Justifique.

3. Outras observações

1.2. Pedido de autorização à DGIDC para aplicação de questionário aos Professores do 1º CEB do concelho de Aveiro

Ex.mo Senhor
Dr. Luís Capucha
Director Geral de Inovação e Desenvolvimento
Curricular
Av. 24 de Julho, n.º 140
1399 – 025 LISBOA

62/DTE

30/06/09

Solicitação de autorização

Questionário para os professores do 1ºCEB e das AEC do Concelho de Aveiro

Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a a autorização para passar um questionário aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º CEB, que exerçam funções em escolas adstritas à DREC, situadas no concelho de Aveiro.

Este questionário foi elaborado no âmbito de um projecto de doutoramento intitulado “Educação intercultural no 1º CEB: parcerias entre a escola e a comunidade”, integrado no Doutoramento em Didáctica e Formação do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Tem como objectivo caracterizar as práticas dos docentes acima referidos (professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das AEC) no que diz respeito às questões da educação intercultural.

De notar que o tratamento deste questionário é a primeira tarefa do projecto acima referido, cuja finalidade última é conceber, implementar e avaliar um projecto de intervenção sobre educação intercultural na escola do 1º CEB, envolvendo professores e instituições da comunidade.

Mais informo V.Ex.^a de que, pretendemos submeter à Comissão Nacional de Protecção de Dados o processo relativo à recolha de dados por via deste inquérito, garantindo, assim, o cumprimento das exigências legais nesta matéria.

Dada a relevância científica desta temática e a importância da realização deste inquérito para o desenvolvimento da investigação, solicito a V.Ex.^a toda a colaboração possível.

Com os melhores cumprimentos

A doutoranda

Marta Filipa Jorge dos Santos

1.3. Autorização para aplicação de Inquéritos em Meio Escolar

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0062400001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Enviado: quinta-feira, 10 de Setembro de 2009 18:28

Para: Marta Santos; Marta Santos

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0062400001, com a designação *Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade*, registado em 17-08-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Marta Filipa Jorge dos Santos

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Jesuína Ribeiro

Subdirectora-Geral

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

1.4. Carta aos Agrupamentos de Escolas do concelho de Aveiro

Exmo. Sr. Director do Agrupamento de Escolas de _____

O meu nome é Marta Santos e sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No presente ano lectivo, paralelamente à minha actividade como professora nas Actividades de Enriquecimento Curricular, encontro-me a desenvolver um projecto de Doutoramento na Universidade de Aveiro subordinado ao tema “Educação Intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade”.

Como é sabido, no actual contexto de globalização mundial, torna-se premente que as sociedades e culturas cultivem um clima de entendimento e respeito mútuo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades e a participação crítica na vida democrática, o que só é possível através do Diálogo com o Outro.

Assim, é fundamental que a escola promova uma educação intercultural que incuta nas nossas crianças e jovens o conhecimento, competências e atitudes necessários para que se tornem participantes activos na construção de um mundo mais democrático e justo.

Neste sentido, procedeu-se à elaboração do presente questionário com a finalidade de identificar e caracterizar a diversidade cultural e as práticas das escolas do 1º Ciclo do concelho de Aveiro no âmbito de uma Educação Intercultural. De notar que o tratamento deste questionário é a primeira tarefa do projecto acima referido, cujo objectivo principal é a constituição de uma rede de parceiros envolvendo a escola e a comunidade para a concepção e implementação de um projecto visando a educação intercultural no 1º CEB.

Mais informo V. Ex.^a de que obtivemos já a autorização da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular para a aplicação deste inquérito em meio escolar, garantindo, assim, o cumprimento das exigências legais nesta matéria.

Dada a relevância científica desta temática e a importância da realização deste inquérito para o desenvolvimento da investigação, solicito a V. Ex.^a a autorização para a distribuição do referido questionário (que envio em anexo para consulta) junto dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico que se encontram, no presente ano lectivo, a leccionar neste agrupamento.

Com os melhores cumprimentos,

Marta Santos.

Anexo 2 – Constituição do grupo de parceiros

2.1. Apresentação do projeto ao Agrupamento de Escolas de Ílhavo



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Doutoranda: Marta Filipa Jorge dos Santos | Orientadora: Doutora Maria Helena de Araújo e Sá | Co-orientadora: Doutora Ana Raquel Simões
Doutoramento em Didáctica e Formação | Ramo de Didáctica e Desenvolvimento Curricular

I. Objectivos

Objectivos didácticos

1. Constituir uma rede de parceiros educativos (incluindo a escola do 1º CEB e outras instituições da comunidade).
2. Conceber um projecto em rede visando a educação intercultural no 1º CEB.
3. Implementar um projecto em rede numa escola do 1º CEB com vista a:
 - Desenvolver a competência intercultural dos parceiros da rede.
 - Desenvolver a competência intercultural do público-alvo das instituições parceiras;
 - Estimular o trabalho colaborativo entre os parceiros da rede;
4. Apresentar os produtos resultantes da implementação do projecto a toda a comunidade.

Objectivos investigativos

1. Estudar o processo de constituição e de funcionamento de uma rede de parcerias.
2. Compreender as dinâmicas de um trabalho em parceria, no âmbito de uma educação intercultural.
3. Compreender o contributo da participação no projecto para o desenvolvimento da competência intercultural dos parceiros da rede
4. Identificar mais-valias de um trabalho em parceria, no âmbito de uma educação intercultural.
5. Identificar constrangimentos de um trabalho em parceria, no âmbito de uma educação intercultural.
6. Definir sugestões para a promoção da educação intercultural na comunidade, tendo como base o trabalho em parceria.



II. Pertinência do tema

A necessidade da educação intercultural

- Coesão social (procura de uma pertença colectiva);
- Aceitação da diversidade cultural;
- Igualdade de oportunidades e justiça social;
- Participação crítica na vida democrática;
- Melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- Maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- Aprender a construir a cooperação, o respeito mútuo e a não-violência;
- Preocupação ecológica.



é uma educação para TODOS e não apenas destinada às minorias

A importância do trabalho em parceria

- Partilha de informações, descobertas, conselhos,...;
- Diálogo;
- Reflexão crítica;
- Resolução de problemas visando o desenvolvimento de competências e o aprofundar de conhecimentos.

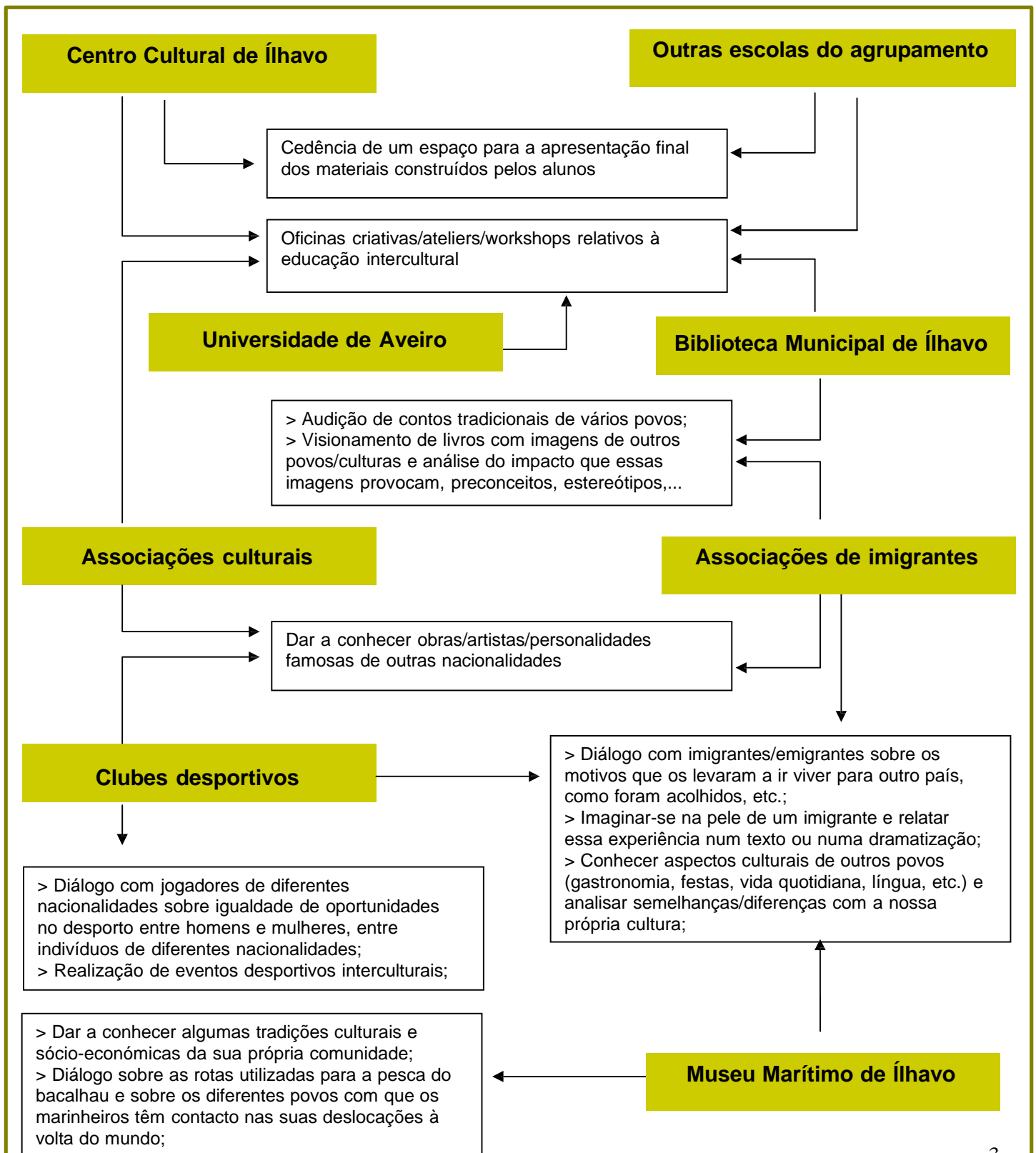


melhoria das práticas dos diferentes parceiros



III. Possíveis parceiros e sugestões de actividades a realizar

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL





Outras

- Construção da autobiografia intercultural;
- Parceria com a Câmara Municipal e Conselho Municipal de Educação de Ílhavo;
- Parceria com a Associação de Pais;
- Articulação com o Ano Europeu do Combate à Pobreza e Exclusão Social;
- Articulação com o Ano Internacional da Biodiversidade;

...



IV. Trabalho a realizar

Pelo docente

- Participação em reuniões de trabalho (presenciais e/ou a distância) com os restantes parceiros da rede (com ou sem a presença da investigadora) com vista a:
 - Preparar um projecto sobre educação intercultural;
 - Gerir e desenvolver o projecto;
 - Fazer o balanço do projecto;
- Co-construção do projecto de um projecto intervenção sobre educação intercultural e implementação das actividades na turma (com respectiva recolha de dados);
- Reflexão acerca das dinâmicas de trabalho no seio da rede de parceiros para a promoção da educação intercultural;
- Reflexão acerca do desenvolvimento da sua própria competência intercultural;

Por outros parceiros do projecto

- Participação em reuniões de trabalho (presenciais e/ou a distância) com os restantes parceiros da rede (com ou sem a presença da investigadora) com vista a:
 - Preparar um projecto sobre educação intercultural;
 - Gerir e desenvolver o projecto;
 - Fazer o balanço do projecto;
- Co-construção do projecto de um projecto de intervenção sobre educação intercultural;
- Reflexão acerca das dinâmicas de trabalho no seio da rede de parceiros para a promoção da educação intercultural;
- Reflexão acerca do desenvolvimento da sua própria competência intercultural;

Pela investigadora

- Actividades relacionadas com a constituição, monitorização e gestão de uma rede de parceiros;
- Participação/observação de reuniões de trabalho (presenciais e/ou a distância) com os restantes parceiros da rede (a negociar);
- Colaboração na concepção de um projecto de intervenção sobre educação intercultural;



- Co-construção de materiais a utilizar nas sessões;
- Observação da implementação das actividades na turma (a negociar);
- Reflexão acerca das dinâmicas de trabalho no seio da rede de parceiros para a promoção da educação intercultural;
- Reflexão acerca do desenvolvimento da competência intercultural dos participantes no projecto;



V. Vantagens da participação no projecto

A nível pessoal

- Desenvolvimento de conhecimentos sobre aspectos da educação intercultural (ex: outras culturas,...);
- Experienciação de novos contactos com diferentes instituições, entidades;
- Oportunidade de reflexão sobre educação intercultural e trabalho em rede;
- Desconstrução de estereótipos e preconceitos;
- Desenvolvimento da competência intercultural;

A nível profissional/formativo

- Aprofundamento do conhecimento teórico sobre o tema da educação intercultural;
- Desenvolvimento de materiais/estratégias que permitam trabalhar a competência intercultural dos alunos;
- Desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo;
- Oportunidade de desenvolver um projecto em colaboração com a investigação académica;
- Contributo para uma maior aproximação entre a escola e a comunidade;
- Creditação das horas de formação (a negociar);
- Ao(s) docente(s) poderá ainda ser facilitado o acesso a cursos de pós-graduação na área da Educação na Universidade de Aveiro, caso os desejem frequentar.



VI. Calendarização (a negociar)

2010

	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
> Constituição da rede de parcerias						
> Concepção do projecto						
> Implementação do projecto						

Interrupção do Carnaval

Interrupção da Páscoa

2.2. Apresentação do projeto a Instituições de Águeda



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Objectivos gerais do estudo

- Compreender o processo de constituição de uma rede de parcerias com finalidades educativas;
- Compreender as dinâmicas de um trabalho em parceria visando a educação intercultural;
- Identificar mais-valias/constrangimentos de um trabalho em parceria visando a educação intercultural;
- Compreender o contributo do projecto para o desenvolvimento das práticas profissionais e crenças pessoais dos parceiros da rede;
- Definir sugestões para a promoção da educação intercultural na comunidade, tendo como base o trabalho em parceria.

Trabalho a realizar pelos parceiros da rede

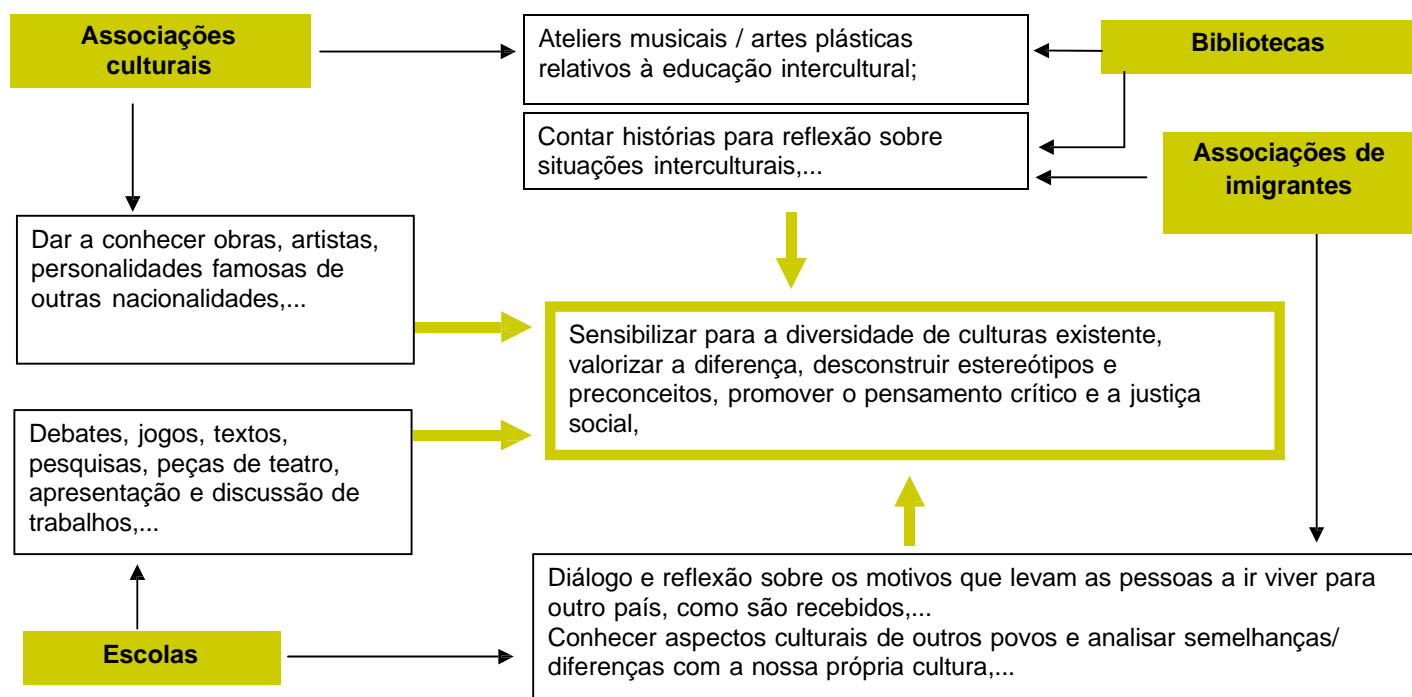
- Participação em reuniões de trabalho (presenciais e/ou a distância) com vista a:
 - Conceber um projecto sobre educação intercultural;
 - Acompanhar o desenvolvimento do projecto;
 - Fazer o balanço do projecto;
- Implementação do projecto junto do seu público-alvo;
- Participação em 3 entrevistas individuais que permitam a reflexão acerca de:
 - Dinâmicas de trabalho no seio da rede de parceiros para a promoção da educação intercultural;
 - Impacto do projecto nas suas práticas profissionais e crenças pessoais;

Contextualização do projecto

O projecto poderá ser desenvolvido no âmbito do “Ano Europeu de Combate à Pobreza e Exclusão Social (2010)” visando, entre outros objectivos:

- Conhecer e valorizar a diversidade que nos rodeia
- Promover a igualdade de oportunidades entre géneros, culturas e classes sociais
- Promover o direito à educação, cidadania activa e participação democrática
- Fomentar a participação na vida cultural, artística e nos avanços tecnológicos

Sugestões de actividades a realizar



Calendarização (a negociar)

Data prevista de início: Outubro de 2010

Data prevista de conclusão: Fevereiro de 2011 (???)

Algumas vantagens da participação no projecto

- Aprofundamento do conhecimento teórico sobre o tema da educação intercultural;
- Desenvolvimento de materiais/estratégias que permitam trabalhar a competência intercultural do público-alvo do projecto;
- Desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo;
- Oportunidade de desenvolver um projecto em colaboração com a investigação académica;
- Contributo para uma maior aproximação entre a escola e a comunidade;
- Creditação das horas de formação (a negociar);
- Poderá ainda ser facilitado o acesso a cursos de pós-graduação na área da Educação na Universidade de Aveiro.

Contactos: Marta Santos | 918824050 | martasantos@ua.pt

2.3. Folheto de divulgação do projeto

Gostaria de integrar esta rede de parcerias para desenvolver trabalho na área da educação intercultural?

Caso esteja interessado(a), envie um email para **martasantos@ua.pt** até **16 de Julho**.

Deve indicar o seu nome, contacto telefónico e o nome da instituição que representa.

Entraremos em contacto consigo para agendar uma reunião de esclarecimento acerca da participação no projecto.

Agradecemos a sua atenção!



universidade de aveiro

cidtff

centro de investigação

Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores



Projecto financiado pela:

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MEMBRO DO SISTEMA NACIONAL DE INOVAÇÃO

globalização diversidade escola
interculturalidade igualdade de
oportunidades participação crítica
cidadania colaboração trabalho
em rede diálogo paz parcerias
educativas comunidade educação

O projecto “Educação Intercultural no 1º CEB: parcerias envolvendo a escola e a comunidade”, em desenvolvimento no âmbito do L@le (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), encontra-se a contactar diferentes instituições para a participação num projecto em rede sobre educação intercultural.

(<http://www.ua.pt/cidttf/lale/>)

Gostaria de participar neste desafio?



Doutoranda

Marta Santos

martasantos@ua.pt

Orientadora

Maria Helena Araújo e Sá

helenasa@ua.pt

Co-orientadora

Ana Raquel Simões

anaraquel@ua.pt



Algumas informações sobre o projecto...

Objectivos

- > Constituir uma rede de parcerias entre escolas do 1º CEB e instituições da comunidade (Câmaras Municipais, Associações Culturais, Bibliotecas, Associações de Imigrantes, ...).
- > Conceber, implementar e avaliar um projecto em parceria dentro da temática da Educação Intercultural.



Calendário de implementação

Sessões a negociar entre todos os parceiros da rede durante o 1º e 2º períodos do ano lectivo de 2010/2011.



Trabalho a desenvolver

- > Participação em reuniões (presenciais e/ou a distância) com a investigadora e outros parceiros da rede visando a concepção de um projecto sobre educação intercultural;
- > Implementação das actividades;
- > Reflexão acerca das dinâmicas de trabalho no seio da rede de parceiros para a promoção da educação intercultural em toda a comunidade;
- > Reflexão acerca do desenvolvimento da sua própria competência intercultural.



2.4. Pedidos de autorização aos Agrupamentos de Escolas do concelho de Águeda



Exmo. Sr. Director do Agrupamento de Escolas de Aguada de Cima

O meu nome é Marta Santos e sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No presente ano lectivo encontro-me a desenvolver um projecto de Doutoramento na Universidade de Aveiro subordinado ao tema “Educação Intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade”.

Este projecto encontra-se na sua 2ª fase, para a qual está programada a constituição de uma rede de parcerias entre escolas do 1º CEB do concelho de Águeda e algumas instituições da comunidade no sentido da concepção e implementação de um projecto visando a educação intercultural no 1º CEB. Para a constituição desta rede de parcerias contamos já com a participação da Associação Cultural d’Orfeu (Águeda), a Biblioteca Municipal Manuel Alegre e a Associação de Ucrrianos em Portugal (Águeda).

Tendo conhecimento de que algumas professoras deste agrupamento poderão estar interessadas em integrar esta rede de parcerias (nomeadamente as professoras que se encontram a leccionar na EB1 de Barrô), solicito a V. Ex.^a a autorização para a participação das mesmas no referido projecto, que terá o seu início em Outubro de 2010 e terminará por volta de Fevereiro de 2011.

Agradecendo desde já a colaboração de V. Ex.^a, subscrevo-me com consideração
Marta Santos.

Email: martasantos@ua.pt

Telemóvel: 918824050

Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Departamento de Educação – Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro



Exma. Sra. Directora do Agrupamento de Escolas de Fermentelos

O meu nome é Marta Santos e sou professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No presente ano lectivo encontro-me a desenvolver um projecto de Doutoramento na Universidade de Aveiro subordinado ao tema “Educação Intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade”.

Este projecto encontra-se na sua 2ª fase, para a qual está programada a constituição de uma rede de parcerias entre escolas do 1º CEB do concelho de Águeda e algumas instituições da comunidade no sentido da concepção e implementação de um projecto visando a educação intercultural no 1º CEB. Para a constituição desta rede de parcerias contamos já com a participação da Associação Cultural d’Orfeu (Águeda) e a Associação de Ucrrianos em Portugal (Águeda).

Tendo conhecimento de que algumas professoras deste agrupamento poderão estar interessadas em integrar esta rede de parcerias (nomeadamente as professoras que se encontram a leccionar na EB1 Professor Américo Urbano), solicito a V. Ex.ª a autorização para a participação das mesmas no referido projecto, que terá o seu início em Outubro de 2010 e terminará por volta de Fevereiro de 2011.

Agradecendo desde já a colaboração de V. Ex.ª, subscrevo-me com consideração
Marta Santos.

Email: martasantos@ua.pt

Telemóvel: 918824050

Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Departamento de Educação – Universidade de Aveiro

Campus Universitário de Santiago

3810-193 Aveiro

Anexo 3 - Entrevista inicial

3.1. Guião de entrevista inicial aos participantes no projeto

GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL AOS PARTICIPANTES NO PROJECTO SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Tema	Educação intercultural envolvendo a escola e a comunidade.
Metodologia	Entrevista semi-estruturada, audiogravada, organizada em blocos temáticos. Estes blocos poderão ser aumentados e/ou reconceptualizados em função das respostas obtidas.
Duração prevista	Uma sessão de aproximadamente 40 minutos.

QUESTÕES

1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Objectivos	
a) Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">▪ Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação e sobre este inquérito por entrevista;▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

2. Identificação da instituição

Objectivos	Questões
a) Identificar a instituição parceira.	Q1 – Qual a instituição que se encontra a representar?

3. Actividades interculturais

Objectivos	Questões
a) Identificação de representações sobre educação intercultural.	Q1 – O que é para si interculturalidade? Que palavras associa a este tema?
a) Identificar práticas interculturais dinamizadas pelo participante.	Q2 – Já realizou actividades relacionadas com as questões da interculturalidade? Essas actividades forma dinamizadas em nome da instituição ou a título pessoal? Quais os motivos que o levaram a realizar/não realizar esse tipo de actividades?
b) Caracterizar as práticas indicadas.	Caso tenha respondido afirmativamente na questão anterior: Q3 – Seleccione a(s) actividade(s) realizada(s) que considere mais significativa(s) e descreva-a(s). (refira: objectivos, tipo de público, local de realização, tempo de duração, processo de avaliação, resultados obtidos). Q4 – Existem materiais resultantes? Quais? É possível ter acesso a eles?
c) Conhecer a opinião do parceiro sobre a importância da realização de actividades interculturais.	Q5 – Considera importante a realização de actividades que visem a educação intercultural? Porquê? Q6 – Em que situações considera relevante a realização de actividades que visem a educação intercultural? Porquê?
d) Conhecer as necessidades do participante em termos de conhecimentos sobre educação intercultural.	Q7 – Sente necessidade de aprofundar os seus conhecimentos ou desenvolver práticas sobre educação intercultural? Se sim, que tópicos gostaria de trabalhar/aprofundar...?

4. Trabalho em parceria

Objectivos	Questões
a) Identificar práticas de trabalho em parceria dinamizadas pelo participante.	Q1 – Costuma desenvolver trabalho em parceria com outras instituições? Quais? Em que âmbito? A título pessoal ou em nome da sua instituição?
b) Caracterizar as práticas indicadas.	Q2 – Como descreve o trabalho no seio dessa parceria? (Em relação à periodicidade, presenciais ou a distância, se existia um coordenador, diferentes papéis assumidos pelos participantes,...)

c) Conhecer as representações do parceiro sobre o trabalho em parceria.	Q3 – Na sua opinião, quais os pontos fortes relativamente ao trabalho em parceria? E os constrangimentos?
---	--

5. Participação na rede de parcerias sobre educação intercultural

Objectivos	Questões
a) Conhecer as expectativas relativamente à sua participação neste projecto.	Q1 – O que o levou a aceitar o convite para a participação neste projecto? Q2 – Quais as suas expectativas em relação à participação neste projecto? (Em termos de: curiosidades em relação aos outros participantes, assiduidade, motivação do público, se está confiante no trabalho em parceria, à tipologia de trabalho, para que vai servir, se acha que lhe poderá ser dada continuidade, ...)
b) Reunir sugestões relativas a possíveis parceiros a integrar a rede de parcerias.	Q3 – Sugira outros parceiros com quem considere relevante desenvolver trabalho na área da interculturalidade.
c) Criar oportunidade de focar algum aspecto que não tenha sido contemplado.	Q4 – Tem mais algum comentário a fazer?

3.2. Transcrição das entrevistas iniciais

Transcrição da entrevista a P1

Participantes:

- INVESTIGADORA
- P1

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Começo por agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista. Então/ a professora alguma vez ouviu falar em interculturalidade/ o que é que essa palavra lhe traz à cabeça/ a que é que associa...
2	P1	Ahm associo realmente a um intercâmbio de culturas/ a um conhecimento de outras culturas ahm e/ a um conhecimento aprofundado e uma interligação entre culturas.
3	INVESTIGADORA	E alguma vez realizou actividades nesse âmbito/ da interculturalidade?
4	P1	Ahm/ enquanto profissional/ quer dizer/ mais enquanto estudante eu acho que/ exacto/ tive a oportunidade de me corresponder com alguém

5		de outro país/ eu acho que aí houve uma partilha de culturas// um “penfriend”/ dizíamos nós.
6	INVESTIGADORA	E qual foi o motivo que a levou a fazer essa correspondência?
7	P1	A curiosidade <INT>
8	INVESTIGADORA	(risos)
9	P1	Conhecer alguém de outras cultura/ exactamente <INT>
10	INVESTIGADORA	E já agora/ de onde era essa pessoa?
11	P1	Era de Hong-Kong.
12	INVESTIGADORA	Ah/ que giro...// Mas na sua turma nunca experimentou fazer também assim uma coisa do género...
13	P1	Na minha turma tive uma vez oportunidade de trabalhar com/ ahm uma escola em parceria/ na França/ e tive a oportunidade de ir com os alunos mesmo uma semana lá a França <INT>
14	INVESTIGADORA	Ahh.
15	P1	Exacto/ por acaso tive sorte/ nesse ano/ realmente/ éramos onze a ir/ até França e tive oportunidade e fui acompanhar os alunos.
16	INVESTIGADORA	E eles adoraram...
17	P1	Adoraram muito <IND>
18	INVESTIGADORA	Mas antes de irem a França faziam correspondência?
19	P1	Ahm/ essencialmente/ sim mas mais a nível pessoal/ cada aluno correspondia. Depois nós fomos os orientadores/ como professores fomos orientadores e organizámos uma série de actividades lá/ em parceria porque a escola tinha parceria com
20	INVESTIGADORA	E lembra-se quais eram os motivos que tinham delineado para essa actividade?
21	P1	Eu tenho ideia que era realmente conhecer a cultura francesa/ conhecer o meio escolar/ e fazer então/ e não só o meio escolar porque eles ficaram mesmo hospedados em casa dos próprios pais das crianças que depois os receberiam aqui em Portugal ou que/ aliás/ já tinham recebido no ano anterior. E no ano seguinte foram lá
22	INVESTIGADORA	Quanto tempo durou a actividade?
23	P1	Oito dia- houve preparação/ com certeza mas de/ intercâmbio mesmo oito dias/ que estivemos lá.
24	INVESTIGADORA	E com a preparação?
25	P1	Ah foi/ isso foi desde o início do ano/ praticamente <INT>
26	INVESTIGADORA	Foi um ano lectivo inteiro <INT>
27	P1	Foi/ foi/ foi um ano lectivo...
28	INVESTIGADORA	<IND>

29	P1	É um trabalho contínuo.
30	INVESTIGADORA	E houve alguma avaliação?
31	P1	Houve parte da avaliação/ sim/ ou parte depois da avaliação da activi- / do project-/ da permanência lá/ não é/ não só dos alunos mas nós também avaliámos esse intercâmbio.
32	INVESTIGADORA	Mas o que...fizeram fichas/ fizeram um relatório...
33	P1	Um relatório/ um relatório final.
34	INVESTIGADORA	E os alunos não/ não fizeram...
35	P1	Fizeram também/ fizeram uma fichinha também.
36	INVESTIGADORA	E o que é que a professora notou/ algum resultado...?
37	P1	Ah sim/ sem dúvida/ eles gostaram muito/ gostaram muito. Não vou dizer que a certa altura eles não começassem a ficar um pouco com saudades mas isso tem a ver com a família <INT>
38	INVESTIGADORA	(risos)
39	P1	Exacto/ que eram muitos dias/ a comida era diferente... mas o resultado foi verdadeiramente positivo/ foi.
40	INVESTIGADORA	Que bom. // E ficou com algum material resultante/ por exemplo/ fotografias/ alguns <IND>
41	P1	Ahm devo ter/ agora não sei onde mas devo ter/ sim/ tenho de certeza/ <IND> mas não na minha casa pessoal/ mas tenho.
42	INVESTIGADORA	Então e a professora considera que é importante realizar este tipo de actividades?
43	P1	Ai sem dúvida/ muito importante.
44	INVESTIGADORA	Porque é que acha isso?
45	P1	Eu acho que sim porque é uma maneira de conhecermos também o viver de outras culturas porque uma coisa é nós termos conhecimento por nos dizerem/ ahm/ é diferente estarmos lá mesmo inseridas/ dá- nos uma perspectiva diferente em relação à cultura.
46	INVESTIGADORA	E acha que há situações em que é mais importante/ mais relevante/ fazer actividades deste género/ sobre educação intercultural/ ou no geral/ todas as situações <IND>
47	P1	Acho que todas as situações são <INT> Eu acho que se devem realizar sempre actividades deste tipo/ ao longo de todo o ano. É sempre importante a educação intercultural. (...) porque é uma maneira de conhecermos os outros/ as outras culturas/ porque a qualquer altura podemos precisar de ir ao estrangeiro ou/ por exemplo/ podemos ter que trabalhar com alguém de outra nacionalidade e com outros costumes.

48	INVESTIGADORA	É uma coisa que é assim <IND>
49	P1	Sim/ sim/ é sempre necessária.
50	INVESTIGADORA	E alguma vez sentiu necessidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre educação intercultural/ por exemplo/ ter exemplos de actividades a realizar/ mais conhecimentos teóricos sobre a interculturalidade/ teve necessidade?
51	P1	Sim/ necessidade/ sim/ mais a nível prático/ de actividades práticas <INT>
52	INVESTIGADORA	É/ gostava de ter mais <IND>
53	P1	É/ gostava mais...
54	INVESTIGADORA	<IND> para fazer.
55	P1	É/ é.
56	INVESTIGADORA	E agora sobre o trabalho em parceria/ a professora alguma vez trabalhou em parceria quer com colegas/ quer com o agrupamento/ quer com outras instituições <IND>
57	P1	Sim/ há sempre parcerias/ sim/ <IND> tanto a nível de colegas quanto a nível de instituições.
58	INVESTIGADORA	Com que tipo de instituições já trabalhou/ portanto?
59	P1	Ahm/ nós na escola trabalhamos muito com Câmaras Municipais/ com Centros de Saúde/ e esse e todas as contrapartidas que nos dão são verdadeiramente positivas a tanto a nível/ a todos os níveis/ não só para nós mas também a nível dos alunos.
60	INVESTIGADORA	E como é que descreveria o trabalho nessa parceria/ por exemplo/ as pessoas reuniam-se/ discutiam/ reuniam-se periodicamente ou era uma coisa pontual...
61	P1	Periodicamente/ ahm nalgumas situações pontualmente/ noutras periodicamente/ depende da situação.
62	INVESTIGADORA	E de quanto em quanto tempo/ por exemplo?
63	P1	Ahm uma vez por período/ uma ou duas vezes/ depende/ também é muito geral <INT>
64	INVESTIGADORA	Depende do tipo de trabalho <IND>
65	P1	Mas depende do tipo de trabalho que se esta a fazer/ exacto/ que se está a desenvolver.
66	INVESTIGADORA	E por exemplo/ nessas reuniões/ havia alguém a coordenar <INT>
67	P1	Ah sim <INT>
68	INVESTIGADORA	Ou todos participavam <IND>
69	P1	Já tive algumas em que participavam todos/ mas com coordenação/ sim.
70	INVESTIGADORA	Então e na sua opinião/ relativamente ao trabalho em parceria/ qual é

71		que acha que são os pontos fortes? Que vantagens é que este tipo de trabalho nos traz?
72	P1	Ahm partilha de experiências/ partilhas de trabalho ahm desenvolv- possibilidade de desenvolver o tipo de actividades/ aprofundar/ aprofundar saberes/ no sentido de desenvolver actividades inovadoras/ diferentes// mas acima de tudo a partilha/ que acho que é
73	INVESTIGADORA	E alguma vez notou assim algum tipo de dificuldade que este trabalho pudesse trazer? Por exemplo/ um vez que são muitas pessoas/ cada uma com a sua personalidade/ a trabalhar todas em
74	P1	Pontualmente se calhar surgiram algumas situações assim um pouco mais/ alguns constrangimentos mas eu acho que são largamente superados pelas vantagens que traz esse tipo de
75	INVESTIGADORA	E agora estamos mesmo a acabar/ <IND> gostaria de saber o que é que a levou a aceitar o convite para participar neste projecto.
76	P1	Ahm a expectativa de conseg- de ter maior conhecimento/ mais conhecimento sobre actividades práticas que eu possa desenvolver nas aulas com os meus alunos neste/ neste âmbito. E/ essencialmente isso e depois a necessid-/ a necessidade e a vontade de aprender sobre outras culturas/ não é/ esse tipo de trabalho.
77	INVESTIGADORA	E em relação ao trabalho que nós vamos desenvolver aqui no grupo/ o que é que a professora está à espera? Tem algum receio/ está confiante...
78	P1	Estou confiante/ eu acho que vai/ vai resultar e vai ser interessante/ acho que sim/ sobretudo o trabalhar em parceria. Por mim/ eu prefiro sempre trabalhar com outras pessoas do que sozinha.
79	INVESTIGADORA	Conhece/ conhece as pessoas que vão trabalhar connosco? Não sei se já sabe quem é que vai ser...
80	P1	Não/ não conheço ninguém.
81	INVESTIGADORA	Vai ser um representante da associação d'Orfeu ...
82	P1	Ah sim/ sim..
83	INVESTIGADORA	Temos a Associação de Ucrrianos...
84	P1	Sim...
85	INVESTIGADORA	Temos a Biblioteca...
86	P1	Uhm/ uhm.
87	INVESTIGADORA	E temos outra escola/ de Fermentelos/ que é a Professor Américo Urbano/ são duas professoras também que também
88	P1	São duas professoras...
89	INVESTIGADORA	Vamos tentar aqui fazer uma coisa juntamente com as duas escolas

90	P1	Ok/ óptimo.
91	INVESTIGADORA	Pronto/ e tem mais algum comentário que gostasse de fazer?
92	P1	Não/ realmente é dizer que tenho grandes expectativas e realmente na <IND> de partilha e de maior aprofundamento de actividades práticas a desenvolver.
93	INVESTIGADORA	Muito bem/ agradeço-lhe...
94	P1	Obrigada eu.

Transcrição da entrevista a P2

Participantes:

- INVESTIGADORA
- P2

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Começo por agradecer a colaboração da professora neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista;
2	P2	Sim.
3	INVESTIGADORA	Vamos começar por falar de actividades interculturais. Quando eu falo em interculturalidade/ educação intercultural/ o que é que lhe vem à cabeça/ o que é que associa a interculturalidade?
4	P2	Costumes/ crenças de vários países. Outros costumes...
5	INVESTIGADORA	E a professora alguma vez realizou actividades relacionadas com a interculturalidade?
6	P2	Bem especificamente não mas eu trabalhei numa escola em Ovar que

7		<p> tinha um grande número de crianças de etnia cigana. E depois também recebemos uma criança angolana/ esteve lá pouco tempo. E achámos por bem fazer algo diferente. E depois foi-nos colocado à disposição uma animadora cultural. Já quase no final do ano então a gente decidiu fazer um projecto que se chamou na altura “Incluir”. Tinha/ não estudámos bem outras culturas mas especificamente a etnia cigana. Então como apareciam outros meninos e também diziam “Ai/ também conhecemos outros países/ etc.”/ trabalhámos a história da Luísa Ducla Soares “Meninos de todas as cores” e acabámos no final do ano por fazer um/ cada turma ficou com um país. Na altura tinha um primeiro anito decidiram daqueles/ do país/ quer dizer/ do continente/ melhor/ calhou eles escolheram algo para estudar. Os meus pesquisaram sobre os animais. Não foi propriamente cultura e costumes de outras pessoas/ de outros países mas/ por exemplo/ os do quarto ano fizeram já pesquisas noutro sentido. Acho que uns escolheram as bandeiras/ outros escolheram temas relacionados com os continentes que foram escolhidos no Carnaval/ etc. Mas/ por exemplo/ nós não. No final foi assim as actividades que fizemos mais relacionadas com isso. Depois/ projectos pontuais. Porque acho que a gente na escola reflecte um bocadinho os nossos interesses pessoais. E é assim/ eu fiz uma experiência missionária/ também no Brasil/ cinco semanas/ e isso também nos traz outra bagagem/ conhecemos/ etc. E como foi o meu irmão que é padre missionário/ esteve lá/ veio não ao cariz da escola como padre e como missionário mas apresentando outras características: trouxe plantas de lá/ fotografias/ trabalhámos noutro âmbito e fizemos alguns seminários/ pronto apresentar/ trouxe artesanato de outros países e digamos/ não é especificamente assim um projecto desta natureza mas de vez em quando trazer algumas coisas porque acho que a gente ou quando viaja/ ou quando traz alguma coisa/ ou conta as férias com os miúdos/ que eles dizem/ “Ai fui aqui/ fui ali” inevitavelmente vêm temas assim ao tema de conversa da aula e depois vai-se explorando/ assim com um carácter tão sistemático e orientado para ali. Assim um projecto não. Mas acho que... </p>
8	INVESTIGADORA	Uma coisa assim mais transversal/ não é? Vai surgindo...
9	P2	Vai surgindo e vai-se trabalhando.
10	INVESTIGADORA	Portanto/ são actividades que a professora só realizou na escola/ não é?
11	P2	Na escola.
12	INVESTIGADORA	São projectos que se estenderam mais ou menos no tempo? Uma

13		semanita/ mais? Foi pontual?
14	P2	<p>Não/ mais. Quando foi esse de... nós trabalhámos durante um ano o “Incluir” e depois fizemos uma exposição... Por exemplo/ na minha sala isso foi mais cariz da sala. Mas achei como <IND> tempo/ ainda durou alguns meses/ achei que deveria fazer e combinaram quem tinha e tinha pais que já tinham estado no ultramar/ até trouxeram algum artesanato e foram apresentando. E isso como dependia de cada turma e eu como tinha nove alunos ciganos num universo de vinte e três/ era quase metade da turma/ não é? Até alguns pais vieram lá/ fizeram/ apresentaram/ fizeram cestos/ fizeram várias apresentações. E alguns que já tinham vivido noutro país antes de vir.</p> <p>Inevitavelmente foram saindo algumas coisas. Portanto foi assim/ num tempo mais alargado. E a exposição também no final. Só que/ como lhe disse/ não é naquele cariz assim sistemático. Mas foi assim um bocadinho tipo de um ano que se ia fazendo/ porque acho que não tinha lógica cair assim de pára-quedas e não se trabalhar acerca.</p>
15	INVESTIGADORA	E em relação aos resultados que a professora verificou nos alunos/ nos pais/ acha que produziu <INT>
16	P2	<p>Não/ acho que produziu. Por exemplo/ lembro-me que/ quem conhece minimamente a etnia cigana/ ou eles estão na escola porque são obrigados para receber o rendimento mínimo/ e isto por mais vontade que nos dê de rir é verdade/ para receber ou não fazer. E era tipo tudo o que fosse da escola não interessava e o que é certo é que eles começaram a// com uma forma de brincar eles aprendiam o português e ensinaram o romani algumas palavras e eles interessaram-se. Então tínhamos um espaço/ era à sexta-feira um bocadinho/ e eles também ensinavam algumas palavras aos colegas e os colegas ensinavam/ e eles virem/ os pais lá realizarem a festa de final de ano tiveram um número específico para eles/ não quiseram muito/ integrar-se nalguns números com outros colegas mas/ por exemplo/ os pais e eles ensaiaram em casa e no final na festa fizeram eles a apresentação deles. E eu lembro-me na altura que eu entrei na sala e eu senti-me a mais/ na minha própria sala. Porque entrou a família toda/ estavam lá “Estávamos aqui a ensaiar” e fiquei assim a olhar. Ok/ por um lado a gente fica tipo/ mas não ter tomado essa atitude com outras salas significa que estavam à vontade e acho que isto é uma mais valia. Abrir e começaram a vir à escola/ não era só ali uma coisa à parte porque acho que sentiram que se estava a trabalhar um bocadinho as coisas deles. Porque podem ter dificuldades em não sei quê e agente ia ao</p>

		<p>acampamento e acho que isso é um bocadinho a mudança que a gente quer. Eles sentirem que não estão a obrigar/ quando a gente acho que muda de país e temos que nos habituar aos costumes deles mas eles é tipo/ uma ajuda mútua/ não é? Eu aceito o teu costume mas tu também tens que aceitar o meu. A questão do respeito e acho que eles se percebiam muito bem e tenho uma mãe que dizia “para receber alguns dos vossos benefícios” porque eles não se casam de papel passado e la “Não/ eu sou casada de papel passado”. E isso foi uma das coisas que contou à frente da turma e a gente ficou “Será que é?” e ela “Não/ sou/ porque se quero usufruir de algumas coisas vossas também tenho que fazer”. E esses pequenos/ não se estendeu à comunidade toda/ como é óbvio mas acho que pequenas coisas foram fazendo semente porque no segundo ano foi-nos cortado muitas coisas que acho que valem a pena mas a seguir cortam porque acho que não há orçamento/ só tivemos a animadora cultural tipo um mês ou dois meses na escola. E viu-se que às vezes as pessoas perguntavam “Então/ não vai continuar o projecto?” Que algo tinha mudado ali. Mesmo que seja pouquinho era diferente. E acho que isso dá só por si dizer virem um pouquinho mais/ não é com aquela regularidade que a gente gostaria/ mas algo mudou. E acho que poderia ser o início de outras coisas.</p>
17	INVESTIGADORA	Essa actividade que referiu agora/ a professora avaliou/ a escola avaliou ou houve algum processo de avaliação?
18	P2	<p>Fizemos um relatório do projecto. Digamos/ assim agora de cabeça lembro-me que foi em relação fizemos inquéritos aos miúdos/ se eles tinham gostado se não/ os pais/ se acharam que sim ou que não e depois fizemos um relatório descritivo com// achámos que tinha sido muito bom quer pela participação deles no Carnaval/ na ajuda da construção dos fatos/ naquela participação da festa final. Eles trouxeram tudo/ costumes/ vestiram// mas depois é aquela questão do orçamento “Ai foi muito bom e não sei quê mas não temos prioridades” e cortou-se. Acho que/ como tudo no nosso país.</p>
19	INVESTIGADORA	Quando as coisas começam a andar é que eles cortam as pernas.
20	P2	Exacto/ porque faltar orçamento era uma das escolas grandes porque era escola prioritária depois deixou de ser porque saíram alguns casos complicados mas depois de repente... é assim.
21	INVESTIGADORA	A professora quando faz este tipo de actividades faz algum registo/ fotografias...
22	P2	Normalmente todas as actividades que faço/ faço registo fotográfico/

		<p>quer dizer/ mesmo durante o processo e até no final da apresentação. Até porque acho que os miúdos deliram e tenho até na própria sala um espaço para colocar fotografias ao longo do ano. E acho que eles gostam muito e até comparar fotografias do início do ano até as caritas deles e a evolução do final para comentarem acho que isso é muito bom. Depende do ano. Quando é o primeiro ano é mais ao nível gráfico e fotográfico. Depois/ segundo/ terceiro ano já vão registando algumas coisas que vão sabendo de acordo com as dificuldades/ por exemplo/ quando era desses meninos muitas vezes tinha opções de resposta ou resposta livre. Escrevia ou ligar. Pronto/ escolha múltipla. Porque não tinham material nem para...</p>
23	INVESTIGADORA	E a professora considera que é importante realizar este tipo de actividades?
24	P2	Muito importante.
25	INVESTIGADORA	E por que é que acha que é muito importante?
26	P2	<p>Porque nós somos cidadãos do mundo e o mundo globalizado/ não é propriamente a nossa casinha. E a nossa economia/ tudo/ gere. À partida/ em primeiro é pelo micro/ não é? Nós. Mas nós somos influenciados pelos outros/ diariamente. Até quase que somos obrigados pela nossa economia a ceder e a aceitar outras culturas. Nós somos muito ágeis a dizer não aceitamos chineses ou não aceitamos isto ou não aceitamos aquilo mas temos pouco poder de compra e as nossas lojas aqui de chineses estão a abarrotar/ Lá. Nós queremos mas é muito bem o lado positivo e o lado negativo afastar. Mas temos que começar a perceber e a dar a conhecer na escola que nós ou aceitamos ou não aceitamos e se não aceitamos temos que ter coragem não ir depois tirar o bom/ acho que isto é fundamental.</p>
27	INVESTIGADORA	E a professora acha que há situações em que será mais importante realizar actividades sobre educação intercultural? Ou no geral é sempre importante?
28	P2	<p>Eu acho que é sempre importante realizar este tipo de actividades. Agora/ claro/ por exemplo/ quando há situações de puro racismo/ de outros/ xenofobia/ etc./ acho que a gente aí tem que analisar e é importante se estamos a ver o tão falado bullying e outras coisas na escola. Se isso também tem a ver. Não pode ser só “ai eu não gostei daquele meu colega e até ser da mesma nacionalidade/ os mesmos costumes/ etc. Mas também pode ter uma base diferente. Acho que aí é logo importante intervir e explicar que às vezes o colega “Olha eu fiz-te isto</p>

		<p>porque não gosto de ti ou não sei quê”/ não/ pode ser “Eu não fiz aquilo/ não ajudei porque os meus costumes do meu país ou não me permitem ou não estou habituado/ fui educado que não devo fazer isto etc. E aí vê-se logo... porque às vezes geram-se conflitos mesmo entre crianças da mesma nacionalidade. Mas os conflitos surgem porque todos temos as nossas diferenças/ e temos que saber analisar as situações e lidar com as nossas diferenças. Se for noutra cariz acho que é importante porque eles têm que aprender o que às vezes costumo dizer muitas vezes/ “nós não estamos certos nem errados/ depende”. Porque eu costumo-lhes dizer a brincar que uma faca tanto dá para a gente matar como para descascar uma maçã. Ora pode ser bom/ ou pode ser mau/ depende da ocasião. E acho que a gente tem que os habituar acima de tudo aceitar e achar que os outros estão todos bem/ todos nós temos a nossa evolução e dos países também/ mas acho que começar a ser tolerantes e a perceber o porquê. Posso não aceitar mas questionar. E acho que a gente só pode questionar se conhecer várias realidades.</p> <p>Acho que aí é logo importante intervir e saber gerir os conflitos.</p>
29	INVESTIGADORA	<p>E a professora já sentiu necessidade ou alguma vez pensou que gostaria de aprofundar os seus conhecimentos sobre educação intercultural? Quer seja a nível teórico ou prático?</p>
30	P2	<p>Acho que isso sem dúvida. Acho que a gente quando se forma é o início/ não é? E depois acho que até pela profissão que a gente escolheu acho que tenho que estar informada todos os dias e houve assuntos que não eram/ digamos/ não é que não fossem tão importantes/ até pelo nosso sistema educacional/ e as propostas que nos tinham/ se a gente estivesse um bocadinho mais barrada na escola/ não falasse nesses temas/ às tantas não sentiria tanto a necessidade mas a gente hoje em dia tem a nossa sala com duas/ três nacionalidades/ isto está mais para aí do que para outra coisa qualquer. Portanto acho que fechar os olhos às realidades que temos não vamos a lado nenhum. Portanto/ acho que é sempre importante fazer. E depois acho que qualquer pessoa gosta de conhecer outras coisas/ não é? E outros países. E acho que não sentir um bocado à margem. E acho que é como a gente olhar há uns anos atrás “Ah/ não sei escrever no computador e isso não faz diferença”. Hoje em dia/ quem não souber enviar um mail é um analfabeto dos tempos de hoje. E acho que como isso/ o tema que estamos aqui a tratar acho que se a gente também ficar à porta “Ai não/ não sei quê”. Agora/ inevitavelmente/ se me</p>

31		perguntar há temas dentro desta área que eu gostaria mais de trabalhar ou de conhecer/ às tantas sim. De outros/ nem por isso.
32	INVESTIGADORA	Que temas é que a professora gostava mais de conhecer?
33	P2	Por exemplo/ cultura// os sistema de educação nos outros países/ tenho curiosidade/ a alimentação das pessoas/ a forma/ os valores essencialmente. Às tantas à parte/ futebol e outras assim não me chama a atenção e acho que isto também depende. Mas claro/ tendo uma turma/ se eles quiserem trabalhar acho que sim. Agora/ acho que isso nos faz mais pensar sobre aquilo que a gente mais gosta de trabalhar ou os nossos gostos/ por exemplo/ escritores estrangeiros/ para quem gosta de ler e assim desse género/ pintores...
34	INVESTIGADORA	Agora passamos para o tema do trabalho em parceria. A professora alguma desenvolveu trabalho em parceria quer colegas quer com outras instituições?
35	P2	<p>Com outras instituições sim. O mais recente foi penso que há três anos com a d'Orfeu/ que era o projecto Povo Arti. Tínhamos uma oficina de trabalho e na base era imaginávamos um povo que se denominava o Povo Arti e inventávamos os seus instrumentos/ as suas casas/ jogos tradicionais/ e acho que foi simplesmente espectacular. Era um projecto que a seguir também não se desenvolveu porque diminuem-se os investimentos mas eu estive três anos fora e eles depois fizeram aquilo na // no Parque da Alta Vila desenvolveram algumas actividades. Mas foi fantástico. Este projecto era um representante tipo de cada escola. Claro que depois isso não se verificou. Eu estava mais duas ou três colegas.</p> <p>Era uma acção de formação acho que eram três horas à quinta-feira/ de quinze em quinze dias e desenvolvemos esse trabalho/ houve uma exposição na Dionísio Pinheiro/ temos filmes/ temos... Eu gostei muito e acho que foi fantástico. Às vezes não vinham com tanta regularidade porque também não podiam à sala/ os miúdos deliraram/ quando eles vieram e fizeram jogos dramáticos que acho que é sempre bom. E acho que são experiência que/ pessoalmente não tenho muito jeito para expressão dramática e a gente acaba por se inibir/ não estar à vontade com o nosso grupo/ mas depois quando se trabalha com várias colegas a gente fica parece que/ também fica um bocadinho nervoso/ mais não seja para perceber como é que eles se sentem também em relação a nós e isso é/ foi muito bom e aprendemos imenso. Foi qualquer coisa fantástica e os miúdos... eu tinha nesse ano estava numa escola que fechou/ só tinha seis alunos/ dos quatro anos/ mas os miúdos deliravam com aquilo. E mesmo sentido "Olha estão poucos/ são</p>

		capazes de desmotivar/ não/ quando havia aqueles encontros no final de ano é simplesmente fantástico/ acho que foi das melhores experiências que tive... E nesse ano as coisas correram bem porquê? Fomos fazendo/ fomos refazendo/ claro com alguns erros porque era o primeiro projecto nesse sentido mas até hoje lembro-me que os miúdos no ano seguinte perguntavam “vamos participar
36	INVESTIGADORA	Mas isso é ótimo/ assim já contamos com a sua experiência para nos dar algumas dicas/ o que é funcionou/
37	P2	Não/ eu gostei muito/ adorei. E temos os filmes/ temos o filme da exposição e certamente que eles na d'Orfeu
38	INVESTIGADORA	Em relação a esse trabalho que desenvolveu/ essa parceria com a d'Orfeu/ portanto já me disse que faziam
39	P2	É/ tínhamos oficinas de trabalho e reuníamos acho que era de quinze em quinze dias. Sei que no início tivemos uma primeira reunião e depois era tipo uma acção de formação que culminou com essa exposição e a visita das escolas. Abriu-se a exposição na Dionísio Pinheiro/ estivemos lá e as escolas foram visitar. Por exemplo/ nós tínhamos departamentos/ núcleos/ foi o nosso núcleo/ foi o outro núcleo/ iam lá visitar/ uma visita guiada. Até os alunos da mesma escola que não participaram iam lá com os colegas apresentar “Eu fiz isto”. E há coisas que fizemos lá/ claro que cada um adaptava à sua realidade/ não é? Porque/ por exemplo/ um grupo no final/ que tinha do 4º ano/ poderia fazer actividades que outros colegas não poderiam fazer com um primeiro ano/ seria impensável/ e depois depende das realidades que cada colega tinha/ até o material disponível/ a colaboração dos pais/ porque é muito diferente/ por exemplo/ o nosso tinha lá o encarregado de educação que qualquer coisa que a gente precisasse também tinha muitos conhecimentos e arranjava o material isso depende muito. Também termos trabalhado com a d'Orfeu que é uma instituição/ como disse aqui/ é fantástico porque abrem-se caminhos porque eles são super dinâmicos/ conhecem muita gente... Certamente também têm muitos nós/ pelo caminho e cortes de orçamento e etc. Mas têm caminhos percorridos que se vão abrir portas que a gente nunca pensou abrir ao início. Porque as pessoas pões tipo o pé atrás “Ah/ o que é

40		<p>porque o dever chama-nos noutra coisas e foi fantástico e acho que a d'Orfeu tem muito mas muito para nos dar. E acho que às vezes a gente têm instituições na nossa terra que estamos de olhos fechamos e depois tipo "Olha/ eles apresentaram aquilo" e nós não rentabilizamos o que temos e eles acho que nesse aspecto são fantásticos. Acho que nos tempos de hoje é muito importante estas acções de formação que seja um bocadinho descontraída/ serias/ sem dúvida/ mas descontraídas/ que dê vontade de rir/ que acho que o riso também é terapêutico/ e agente acaba por fazer coisas que nem nós sonhamos que algum dia conseguiríamos fazer e com resultados espectaculares por que acho que cada vez os horários são maiores e se a gente tiver capacidade para se abrir à novidade e deixar-se levar até pela descoberta é bom para toda a gente.</p>
41	INVESTIGADORA	<p>Em relação ainda às vossas reuniões/ essa formação/ portanto havia uma pessoa que era o coordenador/ dava a formação/ é isso?</p>
42	P2	<p>Quem estava sempre connosco era o Bitocas. Mas várias vezes eles tinham lá pessoas que ajudavam/ nomeadamente a Léa/ que ia lá nas alturas que a gente fazia mais a expressão plástica/ às vezes também aparecia outros elementos da d'Orfeu quando trabalhávamos os instrumentos normalmente apareciam pessoas de fora mas ligados com eles/ normalmente estavam duas ou três pessoas sempre ligadas mas dependendo do trabalho que íamos fazendo/ às vezes apareciam elementos da d'Orfeu também conhecidos/ quem os conhecia cá de Águeda sempre... mas para dar um toque diferente mas a Léa/ o Bitocas e o Chico estiveram connosco na maior parte das sessões...</p>
43	INVESTIGADORA	<p>E na sua opinião quais são os pontos fortes quando nos referimos ao trabalho em parceria?</p>
44	P2	<p>Ai/ a partilha de experiências/ essencialmente a partilha de experiências e a ajuda/ a inter ajuda. Acho que é fantástico a gente <INT></p>
45	INVESTIGADORA	<p>É uma boa experiência/ sempre/ o trabalho em parceria foi sempre uma boa experiência.</p>
46	P2	<p>Eu acho que sim. É evidente/ como qualquer coisa não vamos estar a dizer tudo corre bem/ eu costumo até dizer a nível particular porque acho que a gente dá muito de nós e recebe muito dos outros mas é assim/ pelas características pessoais eu não tenho problema nenhum em assumir isso/ eu não gosto de trabalhar com qualquer pessoa. E digo isto abertamente e acho que os miúdos também têm a liberdade de... às vezes não gosto de exigir grupos/ claro que a gente depois para</p>

		<p>trabalhar outros temas vamos dividindo e quase/ que tem que se perceber que a gente tem que se dar e respeitar os outros mas não significa para agente termos êxito ou não/ não é disso que se depende ou sermos melhor ou pior que os outros/ mas a gente/ pelas nossas características temos afinidade com algumas pessoas/ e acho que isso é importante trabalhar/ só que mesmo que a gente se sinta mais à vontade/ ou porque também é tímido e eu agora estou a fazer isto estou a ver que a outra pessoa tem o mesmo esforço que eu ou não mas acho que é sempre salutar. Mais não seja dizer “Olha/ eu também gostava de ser assim ou sou mais retraída” qualquer coisa/ acho que estar com um trabalho em parceria também pode trazer alguns receios tipo “Ai/ e não sei se estou a fazer bem” como tudo/ claro. Mas acho que no final o trabalho é sempre positivo porque a gente pode não se sentir à vontade/ pode não ter mas acho que tem sempre alguma coisa para construir e ajudar e acho que isso/ e quando digo que não gosto de trabalhar com qualquer pessoa não é dizer “Ai eu não vou trabalhar contigo/ vou trabalhar ali”. Não a forma até de trabalhar porque/ por exemplo/ eu posso ter o hábito de trabalhar só a noite e estar concentrada à noite e aqui durante o dia ser coisas mais práticas não conseguir concentrar e alguém se a gente tem não é necessariamente depois trabalhar aqui em conjunto mas tipo/ organizar-se e ter a liberdade para o fazer. Acho que nesse sentido é sempre bom/ que a gente aprende às vezes lembro-me “Ah/ nunca pensei fazer isto desta forma”/ Acho que estamos sempre a aprender uns com os outros.</p>
47	INVESTIGADORA	E assim o principal constrangimento que tenha detectado/ uma dificuldade...
48	P2	<p>Acho que acima de tudo é a nossa capacidade de adaptação. Porque nós/ e eu sou fruto de um ensino não muito antigo mas também não tão liberal ou tão... nós não fomos habituados/ por exemplo/ para mim/ eu sou um bocado extrovertida e falo pelos cotovelos/ não tenho esse problema mas apesar disso/ quando a gente está em grupo/ eu sinto que consegui me libertar de algumas coisas não foi no sistema de ensino e não foi na escola em particular. Porque a gente teve outras actividades e porque quis fazer aquela experiência missionária/ porque tive trabalho numa paróquia/ porque fui trabalhando com jovens fora e a gente vai ganhando traquejo. E há vontade para falar. Mas no ensino nós não fomos ensinados a opinar/ a dar a nossa opinião/ era a reproduzir tudo o que nos diziam. E acho que quando nós chegamos a esse tipo de trabalho/ às tantas está com vontade dizer alguma coisa/ eu</p>

		estou com vontade e estamos em sintonia. Mas tipo/ o que é que ele vai pensar de nós? Ou tipo/ eu vou falar em público/ eu fico toda corada só de falar em público. E acho que o maior problema disso tudo e quando comecei a fazer esses trabalhos é nesse sentido. Acho que a gente não/ é fruto da nossa educação// da escola.
49	INVESTIGADORA	Mas coisas que se superar...
50	P2	Sim/ sim/ mas é aquele sentido inicial que a gente diz “ah/ não gosto de aparecer em público”. E depois acho que isso tem a ver muito e acho que é preciso respeitar com o nosso sentido de apresentação. Até posso fazer tudo muito lindo mas não gostar de estar à frente e estar a falar ou a apresentar. E acho que isso/ acima de tudo para a agente ter respeito/ estamos a falar de culturas e a gente também conhece culturas que são muito mais eficientes e gostam de dar nas vistas e outras pessoas até pela cultura e pelo sentido mais recatado...
51	INVESTIGADORA	Temos é que ter sempre em conta que cada pessoa se sintam bem/ não é?
52	P2	Exacto. Acho que há práticas que se vê muito boas e que não são divulgadas/ e porquê? Porque às vezes é preciso apresentar em grade público e etc. e não...
53	INVESTIGADORA	E as pessoas não estão confortáveis com isso/ também.
	P2	Exacto/ e acho que se tivermos uma equipa isso custa menos. Mais não seja estamos lá três à frente/ todas/ qual é que está mais nervosa que a outra (risos). Acho que é um bocadinho por aí.
54	INVESTIGADORA	(risos)
55	P2	Acho que a gente se sente mais confortável.
56	INVESTIGADORA	E a gora para terminar/ gostaria de saber o que é que a levou a aceitar o convite para participar neste projecto.
57	P2	Quando ouvi/ disse logo “isto é interessante”. Só que depois é aquela questão/ é assim/ tenho vinte e três alunos/ temos a turma maior temos reunião tipo à terça/ à quarta é o apoio ao estudo e eu pessoalmente/ e não tenho nada contra/ participem ou não/ eu quando gosto de fazer não quer dizer que vá fazer um excelente trabalho/ mas na certeza porém que eu vou dar o meu melhor. O meu melhor não quer dizer que eu não me consiga superar se tivesse mais tempo/ mas o meu melhor no tempo que tenho disponível. E nisso é mesmo para dar o meu melhor! O que a gente puder nas condições que tem. E quando se fez questão de no ano passado termos feito a formação/ e estar aqui e muita coisa e depois não fazer nada/ eu não gostaria se estivesse no

		<p>seu lugar de ser desfraldada. Então/ o que eu não quero para mim também não quero para os outros. Então estar a contar tenho quinze ou vinte pessoas e depois estar a dizer “ai eu não pude porque aconteceu não sei o quê/ eu não pude porque tive a reunião não sei quantos” e estar ali a gastar dinheiro e eu acho que também respeitar os outros e a cultura dos outros e o interesse também passa por aí. Porque gastou dinheiro/ investigou/ e a súmula às tantas para apresentar não é nenhuma. Então é no sentido e eu perguntei aos meus alunos se eles queriam participar “ah/ sim” “então já sabem que eu vou ser muito exigente”. Pode ser muito ou pouco. Mas é o melhor que eles souberem fazer. E acho que temos que ser exigentes porque exactamente estamos num país/ num mundo globalizado exigente. E não é dizer que os que têm menos dificuldades vão ficar para trás mas inevitavelmente. Ou a gente apanha o comboio ou a gente perde o comboio. E acho que isto foi uma das coisas/ e como gosto de viajar/ de conhecer/ outros países e culturas/ por isso parece-me interessante trabalhar sobre a interculturalidade/ acho que isso fala por si. E ter dois alunos estrangeiros na turma é qualquer coisa/ vai ser importante para eles e para os colegas/ trabalhar sobre essas culturas. Acho que temos que ter a sala mais que nunca aberta. E de vez em quando escrever para outros países/ e como tenho o meu irmão ainda lá/ conhecer outros miúdos/ ligar/ acho que eles receber correspondência com esta turma ainda não o fiz/ vamos ver se conhecemos porque estou ligada e conheço alguns missionários em todos os continentes. Claro que aí depois há sempre aquelas questões em países mais pobres/ que eu conheço exactamente por ser países de missão/ e às vezes aí põe-se a questão que a gente às vezes também uma coisa é colaborar e ver e outra coisa é pedir-lhes o esforço para eles estarem a corresponder e ter que ser muito trabalhado com os nossos que eles não têm nem dinheiro para comer muito menos para uma carta e para um selo. E portanto não podemos estar a pedir-lhes o mesmo esforço. Mas mais não seja para conhecer a realidade/ ou mandar eles daqui para lá acho que isso é sempre...</p>
58	INVESTIGADORA	<p>Mas aí os nossos já têm a oportunidade de ver que nem todos têm as condições que eles têm.</p>
59	P2	<p>Exacto e é mais no sentido de ver mais não seja cuidar do material que eles riscam/ que eles desperdiçam... E acho que nesse sentido é muito bom porque/ e para mais também é educativo porque os pais estão a ficar alguns sem emprego e isto vai-se repercutir em tudo. O que os outros meninos estão a passar eles podem estar a passar de forma</p>

60		diferente e não têm a nacionalidade deles mas vamos passar pelos mesmos problemas. E como agente pode aprender com o irmão mais velho também pode aprender com outro país que caiu em algumas asneiras que nós estamos a cair. E acho que isto é fundamental. E até tenho o meu tio que veio de férias do país tal “e então porque é que foi para aquele país?” e ver. Acho que isto está mais na nossa realidade do que o que a gente pensa. Só que a gente às vezes fecha os olhos. E às vezes também acontecem aquelas questões muito mais graves que a gente sabe/ não é “Tanto aperto a mão a um branco...” (risos) Eu às vezes trago essas anedotas para os mais velhos e comentem “acham que isto está certo e não sei quê” e acho que é muito importante eles se aperceberem de pequenitas coisas porque é de pequenas coisas que eles até aceitam e se consegue mudar a mentalidade depois.
61	INVESTIGADORA	E em relação à sua participação neste projecto/ que expectativas é que tem? O que é que espera/ acha que vai ser um trabalho bem acolhido pelos alunos/ pela comunidade?
62	P2	Eu acho que pela experiência que tenho e pelo que conhecia dos alunos acho que sim. Que eles são uma turma até razoável e que eles são muito curiosos. E a curiosidade/ pelos temas que eles têm/ inevitavelmente vai-nos levar a sair fora de casa/ da nossa sociedade/ do nosso país/ logo direitinho ao tema. Acho que é sempre bom. Tudo o que a gente possa aprender nem que seja uma formiga/ a dizer formiga em várias línguas isso já enriquece. Nós temos os outros países todos os dias pela televisão em nossa casa/ portanto/ simplesmente estamos a abrir o aquário pequenino ao lago ou ao oceano/ logo a experiências muito boas/ espero. O que é que eu esperava deste projecto? De aprender qualquer coisa. E acho que a gente aprende sempre mais não seja “Olha/ não conhecia este país. Ai não conhecia? Olha/ gostava de conhecer”. Às vezes pela experiência “Olha/ fui lá e nem reparei nisto e tu reparaste”. Acho que só por aí vale a pena e de cada vez que a gente vai ao mesmo país “Eu não vi isto/ não me apercebi”. Porquê? Porque às vezes estamos tão absorvidos com o nosso mundinho que esquecemos e acho que isso é fantástico. E então/ tendo a possibilidade de trabalhar com outra parceria como a d’Orfeu/ que só por si a sua constituição é multicultural/ acho que/ diversidade acho que é fantástico.
63	INVESTIGADORA	A professora sabe quais são as outras instituições que vão trabalhar connosco? D’Orfeu/ associação de Ucrânianos/ Biblioteca/ CERCIAG/...
64	P2	Fantástico. Pronto/ eu quando falo da d’Orfeu porque tenho mais ligação e já trabalhei com eles mas acho que/ por exemplo/ a CERCIAG/ acho

		<p>fantástico porque acho que nós estamos muito habituados a achar que só nós os perfeitos é que somos alguém e cada vez que me lembro a festa do leitão e alguns eventos que eles/ Agitágeda/ etc/ onde costumam ter exposições/ estão lá trabalhos que nem eu consigo fazer e acho que faz coisas maravilhosas mas lá está/ é aceitar a diferença e ter muita paciência e valorizar e acho que isto é fantástico. E no projecto isto também tem muito a ver porque a gente tem por exemplo/ a Fátima/ que quando veio eles diziam “Ah/ ela não fala/ ó professora fala-lhe em inglês/ fala-lhe em francês”. E a gente sem saber a nacionalidade dela ia tentando e a miúda a olhar. E a tendência que eles têm logo no primeiro ano é tipo “Ela não sabe nada” E quando ela começa a apresentar outros costumes/ a trazer outras coisas ficam assim admirados. Acho que isto é bom. E sentir que isto não na nossa salinha mas a nível trazer/ quem sabe os pais/ também para ajudar/ dar alguma coisa/ mais não seja as dificuldades que eles encontraram na língua/ tipo peripécias que tentaram dizer uma coisa e disseram outra completamente diferente/ acho que isso só por si valoriza. Mais não seja os miúdos podem dizer “Ah eu não vou agora para aquele país” mas quantas vezes começaram a tentar falar e tinham problemas de fala e estavam a tentar comunicar uma coisa e a dizer outra. “Olha/ pode não ser neste contexto específico mas eu tive estas dificuldades e eles ultrapassaram eu também consigo”. E acho que só isto vale a pena/ eles sentirem e integrarem os outros. Eu acho que tem tudo para dar certo.</p>
65	INVESTIGADORA	Eu espero que corra muito bem e vá ao encontro das suas expectativas.
66	P2	<p>Eu acho que sim/ acho que se a gente estiver aberta à novidade corre sempre bem. E mesmo com eles às vezes a gente programa e a aula sai completamente diferente. E às vezes a gente não faz ideia a pessoa/ a cultura que está ali/ aquilo que eles já viveram e que nos sai assim algo fantástico. Porque eles têm vivências/ e vão passar férias com este/ com aquele/ e às vezes é riqueza que a gente não tem e quando os começa a ouvir/ olha o que aprendemos.</p>
67	INVESTIGADORA	Muito obrigada pela sua colaboração.

Transcrição da entrevista a P3

Participantes:

- Investigadora
- P3

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Boa tarde/ professora.
2	P3	Boa tarde.
3	INVESTIGADORA	Começo por agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista. Portanto/ a professora está a leccionar na EB1 de Barrô...
4	P3	Sim.
5	INVESTIGADORA	E eu queria começar por falar um bocadinho sobre actividades interculturais. E quando eu falo em interculturalidade/ a que é que a professora associa? Assim palavras que lhe venham à cabeça/ ideias...
6	P3	O respeito por/ pela diversidade de pessoas/ de ideias/ de culturas/ no fundo/ não é? Conhecer outras culturas... São vários países que têm culturas diferentes das nossas ahm/ inclusivamente

		a própria língua porque ahm quando agente vai ali a Espanha os espanhóis têm a mania “No te entiendo” e pronto/ e a gente esforça-se ao máximo... Interculturalidade... mas isso eu penso/ cá para mim/ que quem tem mais deve ajudar quem tem menos/ em tudo. Não só economicamente mesmo até em nível de cultura. Devem estar sempre despertos para ajudar os que menos têm e menos sabem.
7	INVESTIGADORA	Portanto/ também associa à justiça social...
8	P3	Sim.
9	INVESTIGADORA	E alguma vez a professora realizou actividades relacionadas com a interculturalidade?
10	P3	Olha fizemos aqui atrasado ahm/ participámos no Carnaval/ nós fazíamos o Carnaval a um Domingo ahm e depois deixámos de fazer que eles primeiro davam-nos a segunda-feira e depois disseram que já não nos davam e a gente diz então mas se a gente vai trabalhar a um Domingo se não nos dão a Segunda não vamos/ pronto. E então lembro-me que das últimas vezes o tema que eu escolhi foi sobre as diversas culturas neste aspecto assim/ os meninos iam vestidos com uma roupa // por exemplo/ a roupa dita normal/ mas eu fiz um estudo e trabalhei na sala com eles as diversas/ como é que hei-de dizer/ por exemplo/ tipos de pessoas/ os europeus/ os africanos/ os chinesinhos/ os japoneses e isso tudo. E depois tirei da Internet máscaras/ desenhos/ fizemos máscaras e depois eles fizeram essas máscaras/ levavam roupa/ pronto/ as chinesinhas por acaso arranjei-lhes uns chapéuzinhos daqueles pequeninos e arranjei-lhes leques e eles levavam e umas foram assim com o cabelinho preso e depois com aquele enchi o cabelo e primeiro fizemos um estudo e depois a Leonor tinha uma colega que era chinesa. E depois eu escrevi um slogan que agora não me recordo/ um slogan muito giro que eu fiz a tradução e depois tinha por baixo a tradução e por cima tinha uma banda muito grande e a minha turma levava aquela faixa com aquilo escrito. Mas era relacionado com o respeito/ precisamente/ por todas as pessoas/ fossem elas brancas/ pretas/ amarelas ou o que quer que fossem.
11	INVESTIGADORA	Portanto/ o objectivo dessa actividade era dar a conhecer um bocadinho das tradições <INT>
12	P3	Sim/ sim.
13	INVESTIGADORA	Dos outros países e respeitar.
14	P3	Sim/ e respeitar.
15	INVESTIGADORA	E porque é que decidiu realizar esse tipo de actividade?

16	P3	Porque tal qual este ano/ no terceiro ano/ nós temos no nosso programa/ pelos livros lá do terceiro ano/ que eu estou a leccionar o terceiro ano/ temos lá mesmo trabalhos/ pronto/ isto também é um bocadinho trabalhar para a cidadania/ não é? E então nós temos que fazer isso. Temos que abordar esse tema. E eu achei que era interessante/ depois de abordar o tema/ depois de falarmos e isso tudo/ olha vamos participar no Carnaval assim.
17	INVESTIGADORA	E notou que houve resultados nos alunos?
18	P3	Sim. Mas os alunos de hoje/ eles são muito mauzinhos uns para os outros. Eu tenho que estar constantemente a ralhar. Eu tenho lá um aluno que é excelente aluno/ mesmo excelente. Mas ele está constantemente a rir-se dos colegas quando eles dizem/ asneiras/ vá quando não dizem correcto. Eu já o proibi. Eu já lhe disse qualquer dia ponho-te lá fora.
19	INVESTIGADORA	Então acha que é importante trabalhar valores e cidadania com eles.
20	P3	Sim. Muito. Eu acho que sim/ os pais hoje pouco ligam a essas coisas/ aliás/ os pais também pouco respeito têm por as instituições e por...
21	INVESTIGADORA	Eles aprendem o que vêem em casa.
22	P3	A professora. O que é que ela hoje te disse/ o que é que ela te fez? Mas eu digo-lhes/ quando tenho reuniões de pais/ "Olha/ a maneira como vocês falam aos vossos filhos de nós/ professoras/ é a maneira como eles depois nos olham. E depois vocês querem respeito/ nós queremos respeito/ como é que isso vai acontecer? Senão falarmos todos a mesma linguagem/ se não ajudarmos a criança a crescer no respeito pelo outro/ pelo colega/ temos que respeitar o colega para que o colega nos respeite a nós. Caso contrário o mundo é uma selva."
23	INVESTIGADORA	Então/ quer dizer/ a professora acha que este tipo de actividades devia ser dirigido não só aos alunos mas também às famílias todas/ todos colaborarem...
24	P3	Sim/ eu nos meus/ nos pais dos meus/ eu falo/ porque são os meus que eu tenho que aturar.
25	INVESTIGADORA	E eles costuma vir e participar?
26	P3	Sim/ sim/ todos!
27	INVESTIGADORA	E quando a professora realiza este tipo de actividades faz alguma avaliação/ costuma avaliar?
28	P3	Nós/ por norma/ aqui fazemos sempre avaliação de todas as actividades que nós realizamos aqui em conjunto. Pronto/ eu faço a minha avaliação dentro da sala/ do meu trabalho/ que fica para o

29		projecto curricular de turma. Mas no geral para a escola fazemos sempre uma avaliação. Um relatóriozinho por escrito.
30	INVESTIGADORA	E a professora costuma/ por exemplo/ tirar fotografias dessas actividades?
31	P3	Eu não costumo tirar muitas fotografias mas tiram as minhas colegas.
32	INVESTIGADORA	Pronto/ mas ficam sempre com um registo do que acontece.
33	P3	Sim/ ficamos sempre/ sempre com registos fotográficos.
34	INVESTIGADORA	Então e a professora já disse que considera muito importante realizar este tipo de actividades/ não é? Para a educação dos meninos/ para lhes ensinar valores <INT>
35	P3	Sim. Sim/ valores e cidadania. Aliás/ os meus alunos quase todos me tratam por senhora professora. Não é que eu queira ser mais que as outras. Para já/ podia ser avó deles. Em segundo lugar/ é o respeito. Porque eles/ as crianças se nós os ensinarmos que o tratar por tu não faz mal desde que eles respeitem o Outro// não há problema. Só que isto ajuda em casa também. Porque é como eu disse agora há bocado/ não é? É a professora/ o que é que ela disse/ o que é que ela fez/ não é? É falta de respeito por.
36	INVESTIGADORA	E depois eles se calhar não distinguem bem...
37	P3	Pronto/ ainda são pequenos/ não é? Por isso precisam de ser ensinados. Isso é o que eu lhes disse/ “Eu até nem me importava que vocês me tratassem por tu/ mas queria que vocês me tratassem com respeito. Por isso/ como vocês são pequenos e estão a aprender e não há mal nenhum/ não custa nada às pessoas mais velhas nós tratarmos por você/ senhora professora”. E depois é engraçado que quando há um ou outro que se esquece e diz “Ó professora” o outro vai assim “Não sabes dobrar a língua?” (risos)
38	INVESTIGADORA	(risos)
39	P3	Às vezes/ ele também se pode esquecer mas geralmente/ ao ouvir o outro está mais atento e eles diz-lhe para ele dobrar a língua.
40	INVESTIGADORA	E a professora/ por exemplo/ em relação a este tema da interculturalidade/ gostava de aprender mais alguma coisa/ acha que sente necessidade ainda de aprender alguma coisa/ quer seja exemplos do que fazer na aula/ como fazer materiais ou conhecimentos mais teóricos/ já alguma vez sentiu necessidade disso?
41	P3	Eu vou-te ser muito sincera/ fiz sempre formação e estamos sempre a aprender coisas novas/ quanto mais não seja numa formação para nos fazer parar e pensar. Será que a minha actividade pedagógica está a

		ser coerente? Não estou muito antiquada naquilo que hoje é exigido à escola? Mas agora como estou/ neste momento/ com um pé dentro e outro fora/ só faço o que sou obrigada.
42	INVESTIGADORA	Mas pronto/ na sua carreira quando sentiu necessidade procurou sempre <INT>
43	P3	Sempre/ sempre. E sempre dentro daquilo que eu sentia que estava mais aquém daquilo/ não é? Porque isto então ultimamente...
44	INVESTIGADORA	E agora/ em relação ao trabalho em parceria/ alguma vez a professora trabalhou em parceria com outras instituições/ com colegas?
45	P3	Aqui trabalhamos. Para já/ trabalhamos em parceria dentro do agrupamento. Os professores do 1º Ciclo geralmente mandamos sempre... parceria/ não sei.../ eu penso que isto pode-se considerar parceria porque em alguns agrupamentos não fazem/ mandamos sempre os relatórios/ além do processo mandamos um relatório dos meninos onde eles têm/ porque depois o que está no processo é uma coisa muito complicada. Assim/ o relatoriozinho/ o professor que vai receber o menino a seguir/ no quinto ano/ sabe já mais ou menos as falhas dele. Também o recebemos da Pré/ por isso é que as colegas da Pré querem fazer reunião connosco. Depois/ temos aqui a escola com o exterior/ com a Junta de Freguesia/ com a Abarca e com a Câmara. E por vezes também fazemos actividades/ parcerias/ actividades entre as próprias escolas do 1º Ciclo. Esta ano acho que estão a pensar/ aqui atrasado fizemos um trabalho muito interessante que foi... cada escola/ não cada turma fez um sketchzinho com os seus meninos/ não podia exceder acho que era dez minutos/ um quarto de hora. E depois/ por exemplo/ os da escola de Aguada de Baixo vieram apresentar os sketches deles aos meninos de Barrô e fomos para o Centro Cívico/ aquele edifício que há ali em cima. E os nosso foram apresentar aos de Aguada de Baixo.
46	INVESTIGADORA	Foi uma colaboração engraçada.
47	P3	Foi muito interessante. E agora este ano eles estão a pensar também fazermos uma coisa qualquer parecida/ ou era fazer um livrinho pequenino... Ah/ também fizemos/ aqui há uns anos atrás/ ai como era o título? Fizemos uma história entre os meninos todos do 1º Ciclo do agrupamento. “Uma mão cheia de histórias”. E então os do primeiro ano começavam a história. Por exemplo/ começavam os de Aguada de Cima/ passou pelas turmas do 1º ano. E uma acabava/ a outra dava continuidade. Depois passou aos meninos do 1º ano de Aguada de

		Baixo/ depois Barrô/ depois as escolinhas pequeninas. O 2º ano a mesma coisa. Então depois mandámos imprimir o livrinho e foi muito giro e os meninos compraram. Eu acho que ainda há esse livro aí e até tenho lá em casa.
48	INVESTIGADORA	Pois até podemos fazer assim uma coisa dessas.
49	P3	Uma mão cheia de histórias.
50	INVESTIGADORA	É giro.
51	P3	E agora este ano elas também estão a pensar mas não sei se será uma historinha pequenina dentro da turma mas eu acho que ficava mais engraçado/ ainda temos que discutir isso bem porque ainda não está pronto depois as gente vai lá para a reuniões e deita assim coisas...Olha/ mais uma para nos queimarmos! Agora a Câmara quer que a gente faça um projecto. Como eles vão dar a fruta para os meninos duas vezes por semana temos que fazer um projecto a dizer que a fruta que faz bem e tem que dizer e tem que insistir e ter algumas actividades com os meninos e pôr os meninos a ir visitar uma quinta.

52	INVESTIGADORA	E então/ estávamos aqui a falar sobre as parcerias e o trabalha que desenvolvem em conjunto/ vocês para trabalhar é mais em reuniões/ não é? Reúnem-se todos/ discutem <INT>
53	P3	Sim/ sim/ prontos/ e pedimos ajuda/ pelo menos monetária à Junta de Freguesia/ à Câmara Não/ só dá não sei quanto/ não sei se é um ou dois euros a cada menino para material/ pronto/ e dá o subsídiozito aos outros...
54	INVESTIGADORA	E nessas reuniões/ existe alguém a coordenar?
55	P3	Geralmente existe/ há sempre alguém que coordena. Ou está o Sr. Presidente da Junta ou... Nos fazemos muitas vezes também aqui as reuniões na escola e chamamos o representante da Associação de Pais/ chamamos o presidente da Junta/ por vezes/ uma vez ou outra/ também já tivemos cá este ano as senhoras lá debaixo da Abarca/ porque estivemos a falar sobre os meninos que lá vão/ e a Câmara quer cortar a alimentação àqueles meninos que têm escalão A que não têm hipóteses/ vão para casa...
56	INVESTIGADORA	Então e na sua opinião/ o que é que acha sobre trabalhar em parcerias?
57	P3	Olha eu gosto/ acho que é bom/ é motivador porque ajudamo-nos uns aos outros ahm partilhamos ideias/ né? Eu até costumo dizer ali com as nossas colegas da Pré “Olha/ eu ensino-vos a ler e a escrever e vocês ensinam-nos a fazer desenhos” Porque elas é essencialmente/ não é?

		<p>Eu pelo menos acho. Elas têm um jeitinho para fazer coisinhas quando é para o dia do Pai/ quando é para o dia da Mãe/ quando é assim qualquer actividade a gente costuma perguntar “O que é que vocês vão fazer?” Elas têm muito jeitinho/ eu digo que têm umas mãos de fadas. Então elas ensinam-nos e agente ensina-lhes outras coisas. Isso depois que nós começámos a fazer reuniões com elas é muito mais proveitosos/ quer dizer/ às vezes passávamos só a palavra mas não tem aquela coisa. Até te vou dizer uma coisa que isto/ antigamente/ sabes o que é que nós fazíamos? No tempo da outra senhora. Nós fazíamos assim. No princípio do ano o director da escola também fazia connosco. Vamos ver quantas reuniões é que a gente tem. Nas reuniões de núcleo/ hoje não/ tem que se trabalhar muito e escrever muito e fazer muitas coisas/ e ele é que fazia a acta. Pronto/ ia lá meia dúzia de coisas e pronto/ e passava nunca ninguém vinha ver nada... mas era o convívio/ fazia tanta falta! Nós juntávamos e era assim “Vamos ter X reuniões”. A primeira coisa que a gente ia ver/ e que dia ahm quais são os meses que têm mais feriados e em que dias têm e fazíamos as reuniões nos meses que tinham mais feriados! (risos) E fazíamos assim/ juntávamo-nos duas/ fazíamos grupos de duas/ e levámos/ uma hora era para falar sobre os assuntos que fossem necessários falar da escola/ a outra hora era para fazermos um lanche.</p>
58	INVESTIGADORA	Tão bom / não era?
59	P3	<p>Era tão bom! Levávamos chouriças/ levávamos azeitonas/ levávamos frangos de churrasco/ levávamos bolos/ olha era uma festa pegada. Agora olha não temos tempo/ não se pode porque não chega o tempo. Nós temos duas horas e gastamos/ geralmente sempre duas e meia quando não são três.</p>
60	INVESTIGADORA	<p>E há alguma coisa que a professora ache pior no trabalho em parceria? Algum ponto menos bom?</p>
61	P3	<p>Pronto/ negativo/ né? Bem/ às vezes a nossa individualidade perde-se um bocadinho. Ou a individualidade da escola. Porque a gente geralmente/ a escola teme estes meninos ou tem este ambiente é diferente/ por exemplo/ de uma escola de Águeda/ não é? Da cidade. Perde-se um bocadinho a individualidade. Mas isso também se perde agora porque nós temos que fazer/ por exemplo/ fichas comuns. Todo o primeiro ano do agrupamento faz aquela ficha. Todo o segundo ano faz aquela ficha.</p>
62	INVESTIGADORA	Estamos quase a acabar. Pergunto-lhe agora por que é que decidiu

		aceitar este convite que eu fiz/ para participar neste projecto?
63	P3	<p>Porque eu acho/ mais uma vez/ que nos devemos ajudar uns aos outros. Porque quando foi a minha filha também a ajudaram/ que é professora (...) e agora ajudo-te eu a ti. Não podias fazer o teu trabalho com o mínimo de seriedade se não soubesses o que se passa cá na escola. Porque uma coisa é a gente ouvir/ né? E depois vais vendo hipoteticamente uma ou outra vez que estejas aqui/ ou que vás às reuniões ou assim/ vais vendo realmente... Só para dizer realmente que temos que nos ajudar uns aos outros. Vocês/ no trabalho que estão a fazer precisam de nós e agente gosta de dar a nossa colaboração. E depois gostamos de transmitir estas coisas uns aos outros/ que é assim que nós aprendemos. Olha/ e a verdade é que também foi porque teve que ser/ sabes que temos que fazer formações todos os anos/ porque temos que ter créditos de formação/ que é para a nossa avaliação/ já sabes como é que isto é/ e mais vale esta/ que é um tema interessante do que aquelas que às vezes somos obrigadas...</p>
64	INVESTIGADORA	Tal como se vocês precisarem de alguma coisa que nós possamos ajudar/ também estamos à disposição.
65	P3	Pois com certeza.
66	INVESTIGADORA	E por fim/ o que é que a professora espera que saia aqui deste trabalho? Quais são as suas expectativas? Está confiante? Está um bocadinho receosa/ mesmo em relação aos outros participantes?
67	P3	Olha eu não sei/ eu acho que vamos ganhar todos muito nisto/ porque eu nunca tinha participado numa coisa destas/ a única coisa que a gente preenche às vezes são os inquéritos que mandam mais as mestrandas. Mas eu acho que visto o que se vai fazer nós vamos sair todos mais ricos.
68	INVESTIGADORA	Eu espero que sim!
69	P3	<p>Não/ eu acho que sim! Porque é o que eu te digo/ nós estamos sempre a aprender/ até morrer aprendemos. Não digo que vou aprender muito mais/ não é? Porque também já estou com um pé de fora e outro dentro/ mas aprender até como pessoa/ que é isso que às vezes nós... eles exigem que a gente faça formação e agente às vezes vai até fazer uma formação que nem nos vai dizer muita coisa mas também não encontrámos nada na formação que nos dissesse alguma coisa/ percebes? Eu penso que isto nos vai realmente enriquecer a todos.</p> <p>Penso isso e espero/ não é?</p>
70	INVESTIGADORA	Eu acho que sim! E pronto/ terminámos. Muito obrigada.

Transcrição da entrevista P4

Participantes:

- INVESTIGADORA
- P4

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Começo por agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista. Então eu começava por lhe perguntar sobre actividades interculturais. E quando eu digo interculturalidade/ educação intercultural/ o que é que associa/ que palavras é que lhe vêm à cabeça? O que é para si a interculturalidade? Já ouviu falar em interculturalidade/ nunca ouviu?
2	P4	Sim.
3	INVESTIGADORA	E associa a quê?
4	P4	A diferentes culturas/ diferentes costumes/ diferentes tradições.
5	INVESTIGADORA	E alguma vez realizou actividades relacionadas com as questões da

		interculturalidade? Alguma vez fez na sua turma/ ou até a nível pessoal?
6	P4	É/ faz parte do programa. Falamos sim/ das diferentes ra- não vamos muito às diferentes culturas/ não é? Não aprofundamos as diferentes culturas/ as diferentes tradições mas falamos nas diferentes raças.
7	INVESTIGADORA	Mas que actividades é que desenvolve/ é mais assim um diálogo com os alunos sobre isso <INT>
8	P4	Sim/ é. A nível de Estudo do Meio. E depois também vamos para a língua Portuguesa/ trabalhamos as duas áreas.
9	INVESTIGADORA	Normalmente que duração têm essas actividades? Quando trabalha essa parte do programa/ é durante uma semana/ um dia/ estende-se por mais tempo...?
10	P4	É/ é mais ou menos uma semana. É porque depois dividimos os conteúdos por mês/ não é? Fazemos uma planificação mensal/ e esse será um dos conteúdos desse mês. É mais ou menos uma semana.
11	INVESTIGADORA	E como objectivos/ esse conteúdo que objectivos tem? É mais/ por exemplo/ para sensibilizar para a diversidade cultural que existe/ para os fazer desconstruir alguns preconceitos <INT>
12	P4	Também. Sim/ sim/ é.
13	INVESTIGADORA	Costumam avaliar esse tipo de actividades?
14	P4	Sim/ fazemos sempre fichinhas de avaliação.
15	INVESTIGADORA	E notam que/ depois de trabalhar esse tema têm alguns resultados nos alunos?
16	P4	As crianças não são muito de fazer diferenciação. Eles aceitam muito bem/ quer seja uma criança negra/ quer seja uma criança de outra raça eles aceitam...
17	INVESTIGADORA	Nesta idade eles ainda não têm grandes <INT>
18	P4	Não.
19	INVESTIGADORA	Não têm grandes preconceitos nem nada...
20	P4	Não. Eu nunca trabalhei com ciganos/ não sei/ não tenho essa noção. Mas também é a ideia que os miúdos têm da comunidade que quando se fala em cigano é um termo pejorativo/ não é?
21	INVESTIGADORA	Pois/ então não é propriamente pelo contacto mas também alguma ideia que eles já têm se calhar pela família <INT>
22	P4	É/ pela família/ é.
23	INVESTIGADORA	Portanto/ quando faz esse tipo de actividades/ os materiais resultantes são as fichas de trabalho que eles fazem/ nunca costumam fazer assim cartazes...
24	P4	Fazemos/ sim também.

25	INVESTIGADORA	Eles fazem pesquisa/ é isso?
26	P4	Sim.
27	INVESTIGADORA	E depois produzem cartazes... Muito bem. E considera que é importante trabalhar este tema da educação intercultural?
28	P4	É.
29	INVESTIGADORA	Porquê? Por que é que acha que é importante?
30	P4	Para aprofundarmos mais os temas...
31	INVESTIGADORA	Mas acha que há situações em que é mais relevante trabalhar este tema ou no geral é sempre importante trabalhar?
32	P4	É sempre importante mas também depende do meio onde estamos e do tipo de população educativa que temos/ não é? Se tivermos alunos ciganos acho que é importantíssimo trabalhar e também dar valor às culturas/ à cultura deles e às tradições/ não é? Fazer intercâmbio! Valorizar! Acho que é importante dentro da turma.
33	INVESTIGADORA	E alguma vez sentiu necessidade de ter mais conhecimentos sobre a educação intercultural/ por exemplo/ exemplos de coisas para fazer/ mais esclarecimento a nível teórico/ conceitos/ coisas que gostasse de saber mais?
34	P4	Sim.
35	INVESTIGADORA	Precisavam de saber?
36	P4	Eu acho que sim.
37	INVESTIGADORA	Mas mais a nível de quê? Das práticas/ ou de teoria?
38	P4	Um bocadinho de tudo.
39	INVESTIGADORA	Agora/ em relação ao trabalho em parceria/ costuma trabalhar em parceria por exemplo com colegas/ com outras instituições até fora da escola?
40	P4	Sim.
41	INVESTIGADORA	E com que instituições é que costuma trabalhar? Ou com que pessoas?
42	P4	Temos intercâmbio com a Associação de Pais/ com uma instituição aqui da localidade que é a Abarca/ com a Junta de freguesia/ e com as outras escolas e com o agrupamento. Com a Câmara também/ temos parceria com a Câmara/ depende do trabalho que tivermos.
43	INVESTIGADORA	Por exemplo/ se houvesse necessidade de a Câmara ceder algum transporte/ no âmbito deste projecto/ será que eles poderiam ceder... <INT>
44	P4	Sim/ depende do dia/ da hora/ mas eu penso que sim. Normalmente não temos grandes problemas.
45	INVESTIGADORA	E a professora tem o contacto da pessoa da Câmara <INT>

46	P4	Tenho.
47	INVESTIGADORA	Depois então tem que mo dar/ está bem?
48	P4	Sim.
49	INVESTIGADORA	Para eu também falar com eles... e começarem a vir às nossas reuniões.
50	P4	Está bem.
51	INVESTIGADORA	Porque eu já tentei falar com a vereadora/ que é a Dr. ^a Elsa Corga mas ela não me tem respondido...
52	P4	Ela teve um acidente.
53	INVESTIGADORA	Ai teve? Agora?
54	P4	Sim.
55	INVESTIGADORA	Mas grave?
56	P4	Acho que se magoou. Ela estava para via aqui à escola/ ontem/ e não veio. Acho que levou pontitos...
57	INVESTIGADORA	Então se calhar era uma pessoa interessante para trabalhar connosco.
58	P4	Sim... quem faz esse contacto por causa dos transportes é mais a Dr. ^a Sara. E ela costuma ser muito acessível. Mas depois se quiser dou-lhe o mail.
59	INVESTIGADORA	Sim/ agradecia. Porque/ imagine que queríamos fazer alguma coisa com os meninos que fosse preciso levá-los a algum sítio/ era importante que a Câmara também participasse...
60	P4	Nós já marcámos as visitas de estudo deste ano/.
61	INVESTIGADORA	Pois/ mas para além disso <INT>
62	P4	Para além disso se houver possibilidade eu penso que sim/ que não há problema.
63	INVESTIGADORA	Por exemplo/ levar os meninos a Águeda à Associação d'Orfeu/ fazer lá alguma actividade/ era giro.
64	P4	Sim. É giro é.
65	INVESTIGADORA	Muito bem/ e quando trabalha com esse parceiros/ como é descrevia esse tipo de trabalho? Vocês encontram-se/ reúnem/ como é que fazem?
66	P4	Nós...
67	INVESTIGADORA	Têm reuniões?
68	P4	De vez em quando. Normalmente é. Mas é mais/ por exemplo/ com a Junta de Freguesia <IND> a Junta de freguesia colabora sempre connosco/ as verbas prós meninos etc. E este ano também vamos fazer exposição de trabalhos porque há aqui/ é Maio/ Junho/ É mais o mês de Maio/ acho que termina no dia mundial da criança/ é o encerramento. Um conjunto de actividades que eles dão o nome de "Estás em Barrô mexe- te"/ em que fazem muitas actividades/ e nós vamos participar com a

		exposição dos nossos trabalhos. O Centro Cívico/ nós e o Jardim. Trabalhamos também/ fazemos parceria com o Jardim-de-infância que também reúne aqui connosco.
69	INVESTIGADORA	Pode ser que os materiais que aqui produzimos também possam ser expostos.
70	P4	Acho que sim/ que pode. Por exemplo/ com a junta é assim. Depois com a Câmara é mais actividades que são propostas por eles e nós participamos durante o ano.
71	INVESTIGADORA	Mas vocês/ trabalhar assim com uma pessoa da Câmara é mais um contacto pontual <INT>
72	P4	É pontual/ é
73	INVESTIGADORA	Não é assim uma coisa que se estenda por várias semanas...
74	P4	Não. Essas reuniões são mais no agrupamento.
75	INVESTIGADORA	E em relação a este trabalho em parceria/ acha que há pontos fortes/ que há vantagens em trabalhar em parceria com outras pessoas/ outras instituições?
76	P4	Eu acho que há muitas. Eu acho que o trabalho é sempre muito mais positivo.
77	INVESTIGADORA	E alguma vez notou assim alguma coisa que corresse menos bem quando se trabalha em parceria? Resultante/ por exemplo/ das diferentes personalidades das pessoas/ ou de não poderem estar todos presentes ao mesmo tempo/ assim alguma dificuldade quando se tenta reunir o grupo?
78	P4	Por acaso não/ não temos sentido muito. Aqui não.
79	INVESTIGADORA	Tem corrido sempre bem/ que bom!
80	P4	Ainda este mês tivemos reunião de núcleo/ que é sempre na primeira semana do mês/ e eu convidei o presidente da Junta e convidei a Associação de Pais e eles vieram/ conversámos sobre o que vamos ter durante ano lectivo e isso... As ajudas que precisamos/ normalmente...
81	INVESTIGADORA	Está sempre tudo disponível para participar...
82	P4	É. E também é assim/ de agrupamento para agrupamento as coisas mudam muito. Eu podia estar no agrupamento de Oliveira do Bairro mas não quero/ que eu moro lá pertinho. Porque acho que além da burocracia toda que nós temos/ que é muita/ mesmo assim o nosso agrupamento funciona muito bem/ relativamente a outros. Tentamos trabalhar em equipa porque acho que o resultado é bem melhor se for assim. E tentamos ajudar umas às outras.
83	INVESTIGADORA	E agora para terminar gostaria de saber o que é que a levou a aceitar o

		convite para participar neste projecto/ sobre educação intercultural.
84	P4	Acho que o tema é interessante. Depois também temos um dos nossos projectos/ da nossa escola/ que é “Crescer em harmonia” que acho que está muito... relacionado com esse tema.
85	INVESTIGADORA	É/ coaduna-se com o tema.
86	P4	Não é? Coaduna-se com o tema e também... acho que é um tema interessante. A nossa adjunta/ a nossa representante do 1º Ciclo/ que está no executivo lançou um projecto para trabalhar todo o agrupamento/ desde o pré-escolar. Pré-escolar e Primeiro Ciclo/ que é as energias renováveis que é interessantíssimo/ não é? E depois perguntou “Então e vocês vão trabalhar esse projecto e depois como é que vocês ligam às energias?”. E eu disse “Podemos ligar/ se vamos falar dos chineses podemos pesquisar um bocadinho sobre as energias renováveis/ se existem ou não na China” Não é? Podemos fazer essa ligação.
87	INVESTIGADORA	Claro/ isto é uma área transversal/ pode-se trabalhar em qualquer <INT>
88	P4	Todas as áreas. Nós estamos sempre habituadas a fazer a transversalidade.
89	INVESTIGADORA	Claro! E então assim em relação à participação/ que expectativas tem? Tem algum receio/ estão confiantes/ conhecem os outros participantes/ o que é que estão à espera que aconteça?
90	P4	Não conheço/ são de Fermentelos?
91	INVESTIGADORA	São duas professoras da Escola Professor Américo Urbano de Fermentelos/ temos a Associação Cultural d’Orfeu/ temos a Associação de Ucrrianos/ temos a Biblioteca Municipal de Águeda e...penso que são esses. Não conhece? Nunca trabalhou com eles?
92	P4	Não/ não.
93	INVESTIGADORA	Mas está assim expectante/ acha que poderá correr bem/ mal?
94	P4	Eu acho que vai correr bem.
95	INVESTIGADORA	Tem receio de alguma coisa? Por exemplo/ em relação à participação/ à vos assiduidade nas reuniões/ se têm receio de poder não estar de vez em quando...
96	P4	Pode acontecer mas acho que se combinarmos bem vemos a hipótese de... E depois das cinco e meia não há problema.
97	INVESTIGADORA	Mas também vocês são aqui já um grupo estabelecido/ se por alguma razão algumas não puderem ir e puderem ir outras depois conversa-se sobre o que aconteceu...pronto/ tem mais alguma coisa a dizer?
98	P4	Penso que não/ está tudo.
99	INVESTIGADORA	Então muito obrigada.

Transcrição da entrevista a P5

Participantes:

- Investigadora
- P5

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Encontro-me a entrevistar o representante do Agrupamento de Escolas. Boa tarde professora. Começo por agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista. Então eu começava por lhe perguntar sobre actividades interculturais. E quando eu digo interculturalidade/ educação intercultural/ o que é que associa/ que palavras é que lhe vêm à cabeça? O que é para si a interculturalidade? Já ouviu falar em interculturalidade/ nunca ouviu?
2	P5	Já ouvi falar do tema.
3	INVESTIGADORA	E associa a quê?

4	P5	A outras culturas e outras etnias/ por exemplo/ a cultura cigana...
5	INVESTIGADORA	Isto não respostas certas nem erradas/ é só para <INT>
6	P5	Pois/ eu sei.
7	INVESTIGADORA	Fazer um levantamento.
8	P5	Associo a outros povos e outras raças/ como os ciganos. O que mais me salta à cabeça são os ciganos/ por causa dos usos/ os costumes deles.
9	INVESTIGADORA	Nota que há uma maior diferença/ se calhar...
10	P5	Acho que sim/ sim.
11	INVESTIGADORA	E alguma vez realizou actividades relacionadas com as questões da interculturalidade? Alguma vez fez com alguma turma/ ou até a nível pessoal?
12	P5	Falamos sempre. Porque faz parte do programa/ fala-se sempre um pouco. Mas eu propriamente // como estou na direcção não tenho turma...
13	INVESTIGADORA	E a nível do agrupamento/ este agrupamento costuma realizar actividades no âmbito da interculturalidade?
14	P%	Se pensarmos / em termos de solidariedade / penso que sim/ que nós estamos num projecto que angariámos fundos para uma instituição do estrangeiro e / portanto nesse sentido / penso que sim. Aliás / o nosso projecto educativo é muito virado para os valores e portanto eu entendo que sim.
15	INVESTIGADORA	Normalmente que duração têm essas actividades?
16	P5	É uma semanita/ depende dos projectos.
17	INVESTIGADORA	E esses projectos que objectivos têm? É mais/ por exemplo/ para sensibilizar para a diversidade cultural que existe/ para os fazer desconstruir alguns preconceitos...
18	P5	Sim/ é isso...
19	INVESTIGADORA	Costumam avaliar esse tipo de actividades?
20	P5	Sim/ a nível dos alunos fazemos fichas. Depois há registos / há relatórios / há registos fotográficos que têm sido apresentados em assembleia de escola / assembleias de pais / isso é...
21	INVESTIGADORA	E notam que/ depois de trabalhar esse tema têm alguns resultados nos alunos?
22	P5	Sim/ quer dizer... eles não fazem grande diferenciação.
23	INVESTIGADORA	Nesta idade eles ainda não têm grandes preconceitos?
24	P5	Não. Eles podem é não aceitar muito bem é pessoas da mesma raça/ os cheiros quando há faltas de higiene/ isso é que eles fazem mais rejeição aos colegas/ mas isso independentemente da raça/ não tem nada a ver.

		Eu também nunca trabalhei com ciganos/ mas aquilo que me salta à ideia é o tema ciganos/ acho que é mas problemático/ não sei...
25	INVESTIGADORA	Portanto/ quando faz esse tipo de actividades/ os materiais resultantes são as fichas de trabalho que eles fazem/ nunca costumam fazer assim cartazes...
26	P5	Fazemos/ sim também.
27	INVESTIGADORA	Eles fazem pesquisa/ é isso?
28	P5	Sim.
29	INVESTIGADORA	E depois produzem cartazes... Muito bem. E considera que é importante trabalhar este tema da educação intercultural?
30	P5	Sim.
31	INVESTIGADORA	Porquê? Por que é que acha que é importante?
32	P5	Eu acho que/ pelo menos do meu ponto de vista/ para aprender alguma coisa também/ para ter outras ideias porque/ pronto/ é muito básico aquilo que a gente faz. Até para nós e para transmitirmos aos miúdos/ pronto/ é diferente.
33	INVESTIGADORA	Mas acham que há situações em que é mais relevante trabalhar este tema ou no geral é sempre importante trabalhar?
34	P5	É sempre importante.
35	INVESTIGADORA	E alguma vez sentiu necessidade de ter mais conhecimentos sobre a educação intercultural/ por exemplo/ exemplos de coisas para fazer/ mais esclarecimento a nível teórico/ conceitos/ coisas que gostasse de saber mais?
36	P5	Sim.
37	INVESTIGADORA	Mas mais a nível de quê? Das práticas/ ou de teoria?
38	P5	Acho que de tudo.
39	INVESTIGADORA	Dá sempre jeito/ não é? Agora/ em relação ao trabalho em parceria/ costuma trabalhar em parceria por exemplo com colegas/ com outras instituições?
40	P5	Sim/ costumo.
41	INVESTIGADORA	E com que instituições é que costuma trabalhar? Ou com que pessoas?
42	P5	Com a Associação de Pais/ a Abarca/ a Junta de freguesia e com as outras escolas do agrupamento.
43	INVESTIGADORA	E quando trabalha com esse parceiros/ como é descrevia esse tipo de trabalho? Vocês encontram-se/ reúnem/ como é que fazem?
44	P5	Reunimos de vez em quando. Mais com a Junta de freguesia. Por vezes também reunimos com a Câmara no agrupamento/ quando eles nos pedem para participar em algumas actividades.

45	INVESTIGADORA	E em relação a este trabalho em parceria/ acha que há pontos fortes/ que há vantagens em trabalhar em parceria com outras pessoas/ outras instituições?
46	P5	Sim/ muitas vantagens. O trabalho é muito mais enriquecido do que estarmos a trabalhar isoladamente.
47	INVESTIGADORA	E alguma vez notou assim alguma coisa que corresse menos bem quando se trabalha em parceria? Resultante/ por exemplo/ das diferentes personalidades das pessoas/ ou de não poderem estar todos presentes ao mesmo tempo/ assim alguma dificuldade quando se tenta reunir o grupo?
48	CCP5	Aqui não/ tem corrido sempre bem/ mas no sítio onde eu estava as coisas não funcionavam. Não havia parcerias nem com Câmaras/ nem com Juntas nem com nada. Com a Associação de Pais era muito pouco... parecia que nós trabalhávamos ali isolados de tudo.
49	INVESTIGADORA	Mas porquê? As pessoas não estavam disponíveis?
50	P5	Não/ não estavam disponíveis/ nem interessadas em participar/ nada. É um meio diferente/ muito diferente. É assim/ estamos a falar de raças/ eu estava a trabalhar num sítio/ no ano passado/ e para o ano se calhar vou para lá outra vez/ não são ciganos/ não são pescadores/ mas eu não entendo aquela raça. São como nós mas eu não entendo aquelas pessoas. Tanto que há pessoas que dizem “ah/ aqui os de Maceda são considerados espanhóis”. Porque são pessoas muito desconfiadas e assim muito frias/ muito distantes... Não percebo/ nunca trabalhei num sítio assim.
51	INVESTIGADORA	Está a ver que não é preciso sermos de países diferentes para haver tanta diferença.
52	P5	Exactamente. Parece que vivem noutro mundo... É mundo diferente/ totalmente diferente. Olhe/ para o primeiro dia de aulas houve uma colega que faltou nós asseguramos os meninos das colegas que faltam/ como aqui. Distribuíram os meninos pelas salas. E houve uma mãe que veio entregar a menina dentro/ nem sei como é que a deixaram entrar/ que elas entraram lá dentro/ dentro da sala/ encostou-se à porta e eu disse “Olhe/ pode sair que a menina está entregue” “Eu venho entregar a minha filha” “Mas a sua filha está entregue” “Mas eu venho entregar”. E eu disse “mas a sua filha está entregue” “Mas não é professora da minha filha/ por que é que a minha filha veio para esta sala?”. E eu estive-lhe a explicar “A professora da sua filha faltou e ela foi colocada na minha sala/ hoje ele vai estar comigo/ ela está entregue/ é como se

		fosse minha aluna” “Ai mas isto não pode ser assim/ eu venho para entregar...” “Pode sair!”. A senhora esteve ali mais de uma hora porque vinha para deixar a filha e não a queria deixar comigo/ porque eu não era a professora da filha. E isto no primeiro dia.
53	INVESTIGADORA	São casos complicados.
54	P5	Muito complicados/ as pessoas são muito desconfiadas. Mesmo em relação aos colegas/ eu também já notei/ os colegas são muito mais unidos neste agrupamento que nos outros. Não sei se é pelo próprio funcionamento do agrupamento/ se é pela maneira de ser das pessoas que estão aqui... é diferente/ muito diferente. Aqui não há aquela rivalidade de querer fazer e eu vou fazer melhor que tu/ tenho que fazer melhor que tu. Isso aqui não existe. Nos outros lados acho que é aquilo que acontece. Aqui/ até à data de hoje/ acho que não.
55	INVESTIGADORA	Ainda bem que assim é! E agora para terminar gostaria de saber o que é que a levou a aceitar o convite para participar neste projecto/ sobre educação intercultural.
56	P5	O tema é interessante. Foi um tema que realmente a gente fala e dá nas aulas/ está no programa/ mas nunca tinha pensado que pudesse haver/ e que pudéssemos aprofundar mais. E depois a necessidade também de participar em alguma coisa/ já que somos obrigadas a fazer formações...
57	INVESTIGADORA	E então assim em relação à participação/ que expectativas tem? Tem algum receio/ estão confiantes/ conhecem os outros participantes/ o que é que estão à espera que aconteça?
58	P5	Não/ não conheço.
59	INVESTIGADORA	São duas professoras da Escola Professor Américo Urbano de Fermentelos/ temos a Associação Cultural d’Orfeu temos a Associação de Ucrânianos/ temos a Biblioteca Municipal de Águeda e...penso que são esses. Não conhece? Nunca trabalhou com eles?
60	P5	Não/ não.
61	INVESTIGADORA	Mas está assim expectante/ acha que poderá correr bem/ mal?
62	P5	Sim/ acho que vai correr bem.
63	INVESTIGADORA	Tem receio de alguma coisa? Por exemplo/ em relação à participação/ à vos assiduidade nas reuniões/ se têm receio de poder não estar de vez em quando...
64	P5	Pode acontecer mas...
65	INVESTIGADORA	Mas também vocês são aqui já um grupo estabelecido/ se por alguma razão algumas não puderem ir e puderem ir outras depois conversa-se

		sobre o que aconteceu...
66	P5	É! Faz-se a partilha do que aconteceu.
67	INVESTIGADORA	Pronto/ está tudo. Tem mais alguma coisa a dizer?
68	P5	Não/ as dúvidas depois vão surgindo.
69	INVESTIGADORA	Então muito obrigada.

Transcrição da entrevista a P6

Participantes:

- INVESTIGADORA
- P6

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Boa tarde professora. Começo por agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista;
2	P6	Claro que sim.
3	INVESTIGADORA	Começo por lhe fazer umas perguntas sobre actividades interculturais.
4	P6	Sim.
5	INVESTIGADORA	Quando eu digo “interculturalidade” o que é que associa/ que palavras lhe vêm à cabeça?
6	P6	Ahm/ interculturalidade faz-me pensar em várias culturas e na relação que possa existir entre elas.
7	INVESTIGADORA	E alguma vez realizou actividades relacionadas com a educação

		intercultural?
8	P6	Sim/ já realizei.
9	INVESTIGADORA	Na escola <INT>
10	P6	Na escola.
11	INVESTIGADORA	Ou a nível pessoal?.
12	P6	Ahm/ sei lá/ se calhar também já realizei a nível pessoal mas não me estou assim a lembrar. Na escola já realizei.
13	INVESTIGADORA	Na escola está-se a lembrar?
14	P6	Sim.
15	INVESTIGADORA	Ahm/ e o que é que a levou a desenvolver esse tipo de actividades? Sobre educação intercultural?
16	P6	Ahm/ é assim <INT>
17	INVESTIGADORA	Porque é que sentiu necessidade?
18	P6	Necessidade... primeiro foi a integração de crianças que eram de outras nacionalidades/ não é? Para eles sentirem mais/ sei lá/ para lhes dar algum valor e para dar valor à cultura deles porque o facto de eles estarem no nosso país não significa que/ que tenham que esquecer a cultura deles. E/ foi para os integrar. Depois também para aprender porque/ acabamos sempre por/
19	INVESTIGADORA	Aprender com as diferenças.
20	P6	Com as diferenças
21	INVESTIGADORA	Valorizar a <INT>
22	P6	E é interessante saber como é que nós fazemos e como é que os outros fazem a mesma coisa/ não é?
23	INVESTIGADORA	E em que é que consistia essa actividade/ lembra-se?
24	P6	Essa actividade tinha a ver com/ eu tinha um aluno/ uma aluna russa e um aluno ucraniano/ ahm e houve uma altura do programa em que nós tínhamos que explorar o hino nacional/ o que é que ele significava/ o que é que significava a letra do hino. Aquilo para eles/ se calhar/ não lhes dizia muito mas uma das alunas/ a russa/ estava extremamente interessada em tentar perceber porque é que o nosso hino tinha aquela/ aquelas palavras/ que até eram assim/ ela dizia “isso parece quase de guerra” (risos)
25	INVESTIGADORA	(risos)
26	P6	E eu tentei explicar-lhe a origem daquilo/ que tinha a ver com/ de certo modo/ um grito de revolta não da República mas antes de países que tentavam aproveitar as nossas/ as nossas/ ex-colónias/ os nossos territórios lá fora e queriam ficar com aquilo que era nosso e o rei estava

		<p>tentado a ceder ao ultimato da Inglaterra e aquilo era um grito contra/era uma forma das pessoas/ mostrarem que estavam contra e que nós não nos devíamos subjugar aos outros e depois aquele hino como ia sendo cantado às escondidas/ foi ficando/ foi ficando e foi por isso que ficou. E ela achou aquilo muito interessante. E então eu pedi que eles trouxessem o hino do país deles. Que apesar de eles falarem a mesma língua mas a Ucrânia depois era independente da Rússia. Ahm e eles trouxeram e cantaram/ na língua deles e procuraram/ à maneira deles explicar (risos) e foi giro porque os outros miúdos ficaram a/ a língua é diferente/ não é? Eles tiveram a ouvir com muita atenção e depois tentaram/ eles tentaram explicar/ de uma forma muito singela/ não é? O que é que/ a mãe-Rússia e não sei quê/ pronto. E foi giro! Foi giro porque eles sentiram que eles estavam ali a aprender uma coisa que no fundo não é deles/ eles estão a viver em Portugal mas de certeza que sentem/ não sentem/ embora sintam este país como o deles agora/ não é a origem deles. Eles vieram para cá já com dez anos. Ahm e aquilo podia não lhes dizer grande coisa mas eles/ a partir do momento em que também cantaram o hino sentiram-se talvez mais integrados/ e depois os outros aplaudiram e acharam giro... Ah/ mas eu notei/ sobretudo na miúda que a partir daí ela começou a relacionar-se mais com os outros/ não sei se foi porque ela teve um momento de/ dela/ também/ de mostrar como era a cultura dela e que os outros aceitaram e gostaram/ ela se calhar sentiu que as pessoas independentemente da cultura dela/ sei lá/ aceitavam a maneira de ser deles. E de vez em quando também traziam ahm/ a indicação de como é que eles cozinhavam determinados/ alimentos/ o que é que eles comiam e às vezes quando não havia trabalho o que é que eles faziam/ ou não comiam/ porque se não trabalhavam não precisavam de comer... e os miúdos ficaram/ era uma maneira de pensar totalmente diferente/ não é? Mas eles achavam/ ela dizia “não gastamos energias!” Então se não gastavam energias a trabalhar tinham que poupar/ era/ pronto/ é a mentalidade deles/ era... pode ser complicado de entender mas era assim que eles pensavam. E depois às vezes diziam o que é que comiam/ por exemplo/ se não tinham/ ahm/ aproveitavam tudo da cebola/ até o grelo/ por exemplo/ até o grelo da cebola que também dava paladar/ não precisavam/ guardavam a cebola em partes/ para servir para várias refeições e depois como é que cozinhavam...era giro.</p>
27	INVESTIGADORA	<p>Portanto também os alunos portugueses conseguiram aperceber-se que havia realidades <INT></p>

28	P6	Realidades diferentes e divergentes das deles e que aqui/ nós até vivíamos/ agora já não/ isto já foi há quatro anos atrás (risos) vivíamos até/ se calhar/ muito bem... comparada com a realidade das outras pessoas noutros países.
29	INVESTIGADORA	E se calhar eles não tinham noção que existia isto!
30	P6	Não tinham/ não tinham! Eles ficaram... mesmo até aqueles miúdos que nunca ligam a nada e não sei quê ficaram em silêncio absoluto. Talvez tenha servido para eles... reflectirem.
31	INVESTIGADORA	Portanto/ concluiu que os resultados foram bons/ não é foram positivos?
32	P6	Foram.
33	INVESTIGADORA	E avaliou esta actividade? De alguma maneira?
34	P6	Na altura avaliei/ avaliei...ahm <INT>
35	INVESTIGADORA	O que é que utilizou para avaliar?
36	P6	Era/ se tinha/ fiz uma/ fizemos um fichinha com o osso hino e depois fiz uma referência se eles tinham gostado ou não tinham gostado do hino da... Eu não traduzi! Para já eu não sabia/ não passei/ os caracteres são diferentes/ eu não sabia se eles tinham passado com erro ou não (risos)
37	INVESTIGADORA	(risos)
38	P6	E então/ se eles tinham ou não gostado de conhecer o hino do outro país. Na ficha deles os dois eu fiz dif- eu pus lá “este é o hino português/ cantaste o teu hino/ gostaste de...”). Fiz duas fichas diferentes porque teve que ser. Depois tinha lá “gostei”/ ou “gostei pouco” ou “gostei muito” ou “não gostei”/ eles todos disseram que gostaram muito!
39	INVESTIGADORA	Ahm e registou a actividade/ ficou com algum material resultante... registo fotográfico ou...
40	P6	Não/ não fiz.
41	INVESTIGADORA	Não fez?
42	P6	Fizemos assim uma/ fizemos numa outra sala/ uma sala lá ao lado/ estivemos assim num ambiente se calhar mais/ mais acolhedor e fizemos a/ os protocolos todos/ não é? Quando se vai cantar o hino nós levantamo-nos...eles punham sempre/ eles diziam que olhavam sempre para um sítio onde estivesse a bandeira/ trouxeram a bandeira também do país deles/ e nós nem sempre fazemos isso.
43	INVESTIGADORA	(risos)
44	P6	Mas eles/ se eles estiverem numa determinada orientação/ imaginemos que estão virados para aqui mas a bandeira está acolá/ mesmo que eles tenham que estar virados para ali/ eles viram-se assim. E eu/ de facto/ já tinha visto isso num jogo de futebol/ em que Portugal jogou com a Bielo-

		Rússia/ os jogadores estavam voltados para/ para a assistência/ não é? E havia bielorrussos do lado oposto. Mas a bandeira não estava exposta mas havia/ provavelmente/ bielorrussos no topo norte. Eles não se viraram na direcção dos jogadores/ eles voltaram-se na direcção da bandeira. Nós nem pensamos nisso/ não é? Nós cantamos no sítio onde estamos. Se estiver a bandeira olhamos para ela mas se ela estiver para trás nós não nos viramos. Se o senhor Presidente da República estiver ali/ viramo-nos/ se calhar nem pensamos mas eles não/ eles pensam mesmo/ mesmo nisso. Mas eu não registei/ não fiz o registo. Foi pena. E estivemos todos a levantar/ quando era para cantar o hino/ fazer o protocolo/ também faz parte eles saberem que são símbolos nac- apátrios/ não é? E que têm que ser respeitados. Os nossos/ e eles os deles e nós também temos que respeitar/ os deles.
45	INVESTIGADORA	Claro. E considera que é importante realizar este tipo de actividades? Sobre educação intercultural?
46	P6	Acho/ acho que é importante.
47	INVESTIGADORA	Porque é que acha que é importante?
48	P6	Lá está/ por que tem a ver/ primeiro porque/ se calhar/ quando se trata de crianças e eles/ se estamos a falar/ por exemplo/ de crianças de países diferentes/ eu ciganos/ por acaso nunca/ nunca trabalhei ahm/ mas se estamos a falar/ por exemplo/ de crianças de países diferentes eles de certeza que sentam alguma/ não é o país deles/ e isso também serve se calhar para os integrar e para lhes dar valor e/ e também passa valores de tolerância e de respeito/ não é? E porque aprendemos sempre todos/ temos a noção de que as pessoas fazem de maneira diferente/ não quer dizer que tenhamos que fazer igual/ mas é interessante sabermos o modo como fazem e tentar compreender porquê/ porque às vezes as pessoas têm a tendência para dizer "ah/ são malucos! Olha que raios de ideia". Mas tudo têm uma explicação que para nós pode parecer ilógica mas que para eles faz sentido.
49	INVESTIGADORA	E se calhar eles pensam o mesmo <INT>
50	P6	De nós! Exactamente! Não temos necessariamente que os imitar se não concordamos/ mas temos que tentar perceber que eles fazem aquilo e acham que está bem e sentem-se bem assim e nós temos que respeitar e têm a ver com a tolerância e com o respeito.
51	INVESTIGADORA	E acha que há situações em que será mais importante realizar este tipo de actividades ou/ no geral/ é sempre fundamental...
52	P6	É sempre fundamental mas poderá haver situações que enquadram

53		<p>melhor este tipo de actividades ou para as crianças/ fará mais sentido/ por exemplo/ sei lá/ o Natal ou como é que é vivido... Normalmente nós temos sempre que integrar aquilo que vamos fazer em algo/ não é?</p> <p>Ahm/ para eles poderá fazer mais sentido em alguns momentos mas não quer dizer que num dado momento/ uma dada situação que nem sequer está planificada/ surgir uma determinada situação/ não possamos desenvolver uma actividade desse género.</p>
54	INVESTIGADORA	<p>E alguma vez sentiu necessidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre educação intercultural? Há alguma coisa que lhe desperte curiosidade/ que gostasse de saber mais/ aprender mais/ por exemplo/ fazer materiais para desenvolver com os seus alunos/ nas aulas/ ou saber estratégias/ conhecer o que é que se faz noutros sítios...</p>
55	P6	<p>O que se faz// eu/ sei lá/ eu leio sobre outras culturas mas/ se calhar nunca pensei como é que/ quais as melhores estratégias para e às vezes é um bocado intuitivo/ não é? Por exemplo/ essa do hino/ estávamos a dar o hino e eu pensei “bem/ se calhar eles vão-se sentir bem se também partilharem connosco como é que é o deles/ se calhar sentem-se/ mais acolhidos/ não é? E prós que não somos se calhar também é interessante tentar perceber o que é que cada pátria tenta colocar no seu hino... Mas foi assim um bocado intuitivo/ não preparei...</p>
56	INVESTIGADORA	<p>Mas nessa altura/ por exemplo/ gostava de ter um livro que a ajudasse</p> <p><INT></p>
57	P6	Gostava.
58	INVESTIGADORA	<p>Ou qualquer coisa com exemplos do que é que pudesse fazer...</p>
59	P6	<p>Sim/ sim. Era interessante/ até porque/ lá está/ isto se calhar acaba por ser um bocado intuitivo. Temos ali as crianças e temos necessidade de fazer algo que as faça sentirem-se bem e às vezes também desenvolvermos/ mesmo numa turma que não tem/ desenvolvemos actividades que tendem a fazer com que as crianças sejam tolerantes em relação aos costumes e aos hábitos e aos pensamentos dos outros. Mas não existe material já feito e/ se calhar/ se existisse...</p>
60	INVESTIGADORA	Era uma mais-valia.
61	P6	<p>Era uma mais-valia/ não é? Nós também podemos ser nós a criar/ como é óbvio/ mas se já houvesse...</p>
62	INVESTIGADORA	<p>Se tivermos exemplos de coisas que já foram feitas <INT></p>
63	P6	Exacto. E dali/ às vezes até podemos até...
64	INVESTIGADORA	Adaptar...
65	P6	Adaptar ou até desenvolver ainda mais/ ou... não é? Era interessante.

66	INVESTIGADORA	Pronto/ agora vou-lhe fazer umas perguntinhas sobre trabalho em parceria. Alguma vez trabalhou em parceria com outras instituições ou com colegas? Assim/ situação de trabalho colaborativo?
67	P6	Já. Sim/ já trabalhei em parceria/ por exemplo/ até aqui com esta instituição/ com a AFA.
68	INVESTIGADORA	Que tipo de trabalho desenvolviam?
69	P6	Tinha a ver com as AEC/ mas nós desenvolvemos/ houve/ há dois anos o nosso tema tinha a ver com os valores humanos/ e nós fizemos muitas actividades e eles lá/ também ahm/ em que envolvíamos a relação entre as pessoas mais idosas/ o valor delas e a experiência adquirida ahm/ fizemos várias actividades em que fomos lá com os nossos alunos. Eles deram lá aos miúdos uma série de trabalhos que eles fizeram para eles/ especificamente... Foi mais nesse âmbito. Não me estou assim a lembrar se trabalhámos com outras/ instituições. Mas com a AFA sim.
70	INVESTIGADORA	E vocês como é que preparavam o trabalho? Reuniam-se também <INT>
71	P6	Sim/ tínhamos reuniões <INT>
72	INVESTIGADORA	Periódicas.
73	P6	Periódicas/ exacto.
74	INVESTIGADORA	Todas presenciais? <IND>
75	P6	Sim/ e fazíamos actas/ também.
76	INVESTIGADORA	E havia alguém que coordenava ou todos tinham o mesmo papel/ todos intervinham da mesma maneira?
77	P6	É assim/ nós funcionávamos do seguinte modo/ havia a coordenadora de lá e havia daqui que acabava por ser eu. Normalmente nós tínhamos reuniões nós as duas mas depois nós tínhamos reuniões com os colegas e aí/ bom/ todos tinham uma palavra a dizer/ quer dizer/ nós tentávamos colocar as questões/ ahm/ chamar a atenção ara determinados pormenores mas eles tinham// eu acho que eles sempre se sentiram à vontade para expor as ideias deles.
78	INVESTIGADORA	E na sua opinião quais são os pontos fortes quando se trabalha em parceria? Gosta desse tipo de trabalho? Acha que...
79	P6	Gosto. Gosto de trabalhar assim/ com outras pessoas/ acho interessante. Acho que é profícuo/ que/ imaginemos/ são duas instituições a trabalhar em parceria ganham as duas/ não é? Supostamente terá que ser assim se não já não é uma parceria... (risos)
80	INVESTIGADORA	(risos) Exacto/ não é uma boa parceria.
81	P6	Não é uma boa parceria é uma má parceria. Ahm/ acho que sim/ acho

		que é bastante interessante e quando a parceria resulta bem mesmo que/ sei lá/ um dos parceiros até possa estar/ a falhar não porque quer mas por uma determinada circunstância/ se o outro tentar colmatar a falha daquele acabam por/ sair os dois a ganhar/ quer dizer/ eu acho que o trabalho em parceria só é benéfico se as duas partes ganharem com isso.
82	INVESTIGADORA	E detectou algum tipo de constrangimento nesse tipo de trabalho? De alguma coisa que não resultasse bem/ que fosse difícil de conciliar/ já que era muita gente envolvida...
83	P6	(risos)
84	INVESTIGADORA	Há sempre coisinhas que nós não conseguimos controlar...
85	P6	Que nós não conseguimos contornar/ ahm/ às vezes as pessoas que estão mesmo a trabalhar em parceria entendem-se perfeitamente ah/ e quando eu digo isto é as pessoas que estão a elaborar o plano que foi traçado/ a actividade que foi... e quem está por fora e que se calhar às vezes até manda mais não entende e// cria/ às vezes/ não são grandes problemas mas problemas que na realidade não existem porque como o trabalho em parceria estava a funcionar muito bem/ eu sabia o que é que se estava a passar do outro lado e o outro lado sabia quando nós estávamos com algum problema. Quem está de fora pensa “Ai! Então/ mas isto aconteceu assim?” E eu “Está tudo bem!”. Quer dizer/ às vezes eles criavam situações que não/ mas quem estava mesmo no terreno não/ eu tive uma boa experiência.
86	INVESTIGADORA	É? Resultou bem?
87	P6	Resultou bem.
88	INVESTIGADORA	Pronto e agora para terminar gostava de saber o que é que a levou a aceitar o convite para participar neste projecto?
89	P6	Sei lá/ eu gosto sempre de... lá está/ quando há parcerias saímos sempre todos a ganhar/ acho que os meus alunos também/ eu/ posso ter a ganhar mas os meus alunos/ é mais por eles/ acho que vão ganhar de alguma maneira/ de certeza absoluta. Eu não participo em tudo aquilo que me propõem mas achei que neste caso era interessante. E acho que eles vão sair a ganhar porque por mais que nós tentemos e falemos/ há sempre alguma resistência/ lá está/ em ser tolerante e respeitar as diferenças e/ às vezes não são só culturais mas também se pode começar por aí para eles perceberem que tem que haver algum respeito e tolerância por pontos de vista diferentes/ ou diferenças/ seja lá de que// origem/ não é?

90	INVESTIGADORA	<IND> Nós todos somos diferentes/ não é?
91	P6	Todos/ há sempre diferenças.
92	INVESTIGADORA	Cada um com a sua particularidade.
93	P6	Eu ainda não realizei nenhuma mas acho que os meus alunos podem sair a ganhar/ lá está. Isto no fundo também acaba por ser uma parceria/ não é? E acho que pode ser bastante proveitoso para eles. E foi por isso. Seu achasse que não era (risos)
94	INVESTIGADORA	(risos)
95	P6	Não tinha aceite.
96	INVESTIGADORA	E as expectativas em relação à participação neste projecto? Tem algum receio? Por exemplo/ curiosidade em relação ao trabalho que vai ser desenvolvido/ às reuniões...
97	P6	Tenho/ tenho curiosidade em saber como é que o trabalho vai ser desenvolvido. Tenho algum receio de não poder estar presente em todas pelo facto que já lhe expus/ não é? Porque/ nós temos/ nos agrupamentos por mais que a lei saia a dizer que as reuniões têm de ser o mínimo possível/ parece que cada vez/ embora isso tenha uma outra/ fundamento não é propriamente “Ai coitadinhos dos professores têm tantas horas” <IND> Nós dizemos que têm que ser poucas se vocês as quiserem não nos venham pedir horas extraordinárias/ é mais isso. Mas cada vez nos é dado mais trabalho/ portanto aquilo é só para dizer que até nem têm muitas/ é só duas horas por mês. Mas não é nada/ nós temos tido muito mais... O meio receio é de alguma vez/ ser necessário/ como já falei consigo/ não é/ por causa de / tenho o problema/ por exemplo/ do Conselho Geral. E agora vamos ter novas reuniões por causa do regulamento interno. E às vezes já há sobreposição de reuniões/ quer dizer/ o meu medo pode ser/ eu falhar nesse...
98	INVESTIGADORA	Na participação.
99	P6	Nesse aspecto. E sentir-me um bocado/ ahm/ não direi perda mas/ sei lá/ com receio de não estar a captar tudo aquilo que possa ser essencial/ não é? É esse/ é mais esse o meu receio. Mas tenho curiosidade de saber como é que e como é que/ como é que os meninos vão reagir e como é que eu vou reagir.
100	INVESTIGADORA	(risos)
101	P6	Também/ não é? Ahm sim/ tenho. Eu tenho esse receio/ tenho algum receio <INT>
102	INVESTIGADORA	Mas está confiante?
103	P6	Estou/ estou! Tenho esse receio/ só/ de resto/ também acho que não

		seja/ não é nada que não/ seu não for/ que me possam transmitir que// mas eu não gosto de faltar a reuniões/ entende?
104	INVESTIGADORA	Eu sei/ eu sei/ mas...
105	P6	Mas lá está/ não depende de mim...
106	INVESTIGADORA	Mas é assim <INT>
107	P6	A estas/ se eu não for/ eu posso levar falta/ eu não...
108	INVESTIGADORA	Pois/ é assim mas também se acontecer alguma situação em que não possa estar presente/ depois alguém tratará de a pôr ao corrente do que se passou <INT>
109	P6	Nem que seja através de um mail ou...
110	INVESTIGADORA	E depois eu faço sempre uma acta no fim...
111	P6	Pronto/ ou isso. Imagine que eu/ por exemplo/ não posso estar/ se me mandarem a acta eu já fico/ pronto/ por dentro do que...
112	INVESTIGADORA	Claro.
113	P6	Nem ter que ser a acta/ pode ser só um resumo de/ daquilo que foi falado/ do que for proposto/ se calhar/ não sei.
114	INVESTIGADORA	E depois se também quiser comentar alguma coisa do que se passou...
115	P6	Sim/ sim.
116	INVESTIGADORA	Os outros participantes também terão conhecimento.
117	P6	Terão conhecimento/ tá. Eu julgo que em princípio não vai haver problema/ se for à quinta-feira...provavelmente/ pode não ser sempre à quinta/ não é?
118	INVESTIGADORA	Eu vou tentar coordenar de maneira a que todos consigam ir. Para já/ já avisei toda a gente que o dia preferencial é à quinta. Ninguém levantou problemas...
119	P6	Ninguém levantou... Eu só tenho realmente o problema do Conselho Geral que esse sim/ é sempre à quinta. E à partida não se irá marcar nenhuma reunião à quinta/ percebe? Se não essa/ mas também essa realiza-se quê/ uma vez por trimestre. Mas também nada/ não significa que/ pensem assim/ “ah/ não há Conselho Geral então/ quinta-feira/...” percebe?
120	INVESTIGADORA	Pronto/ mas também <INT>
121	P6	À partida não será/ temos as reuniões ahm marcadas preferencialmente para as quartas-feiras/ sempre. Só será fora desse dia se ficar trabalho por fazer ou qualquer coisa desse género mas à partida/ à quinta-feira/ para mim é o dia que dá porque normalmente não se marcam reuniões à quinta/ é só por isso. À excepção do Conselho Geral./ Também não se realiza com essa frequência toda/ não é?

	INVESTIGADORA	Mas também é só gora numa fase inicial <INT>
122	P6	Inicial/ não é?
123	INVESTIGADORA	Que nós vamos reunir/ depois quando já estivermos a desenvolver as actividades <INT>
124	P6	Eu receio que marquem o Conselho geral para dia 14.
125	INVESTIGADORA	(risos)
126	P6	Tenho mesmo muito receio. Mas até hoje ninguém disse “Olha que talvez/ não sei quê”. Normalmente até avisam sempre com bastante <INT>
127	INVESTIGADORA	Pois/ eu tinha uma pessoa que não podia mesmo estar no dia 7. E era uma pessoa importante/ é o representante da d’Orfeu e como eles têm já muitas actividades...

Transcrição da entrevista a P7

Participantes:

- Investigadora
- P7

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

NºE.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Bom dia.
2	P7	Bom dia.
3	INVESTIGADORA	Começo por te agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista;
4	P7	Tudo bem.
5	INVESTIGADORA	Estás a representar qual instituição?
6	P7	Neste momento como professora de Música da EB1 de Barrô e maestrina do coro infantil da d'Orfeu.
7	INVESTIGADORA	Enquanto professora das AEC/ na EB1 de Barrô/ quem é que te está a contratar?

8	P7	“EpCientífica”/ uma associação de Aguada de Cima...ou de baixo/ depois já te confirmo.
9	INVESTIGADORA	Mas/ são eles que contratam os professores de música?
10	P7	São.
11	INVESTIGADORA	Pronto/ agora vamos falar sobre actividades interculturais. Quando tu pensas/ assim/ em intercultural/ o que é que te vem à cabeça/ que palavras/ o que é que tu associas a intercultural?
12	P7	Internacionalidade/ normalmente é isso a que associo/ aos diferentes países/ as pessoas que vêm de sítios diferentes. Isto é normalmente a primeira coisa.
13	INVESTIGADORA	Já fizeste alguma actividade sobre interculturalidade com os teus alunos?
14	P7	Sim. Com os meus alunos fiz nas maneiras de aprender as músicas de outros países ahm/ isto outra coisa que não é intercultural mas também é diferente/ usei/ por exemplo/ a língua gestual/ para cantar com língua gestual/ pronto. Uso muitas coisas/ por exemplo as letras que não existem aqui para explicar/ por exemplo/ a música/ porque é também uma língua e/ pronto/ em princípio é isto. Mostrar vários vídeos dos artistas de outro lado. E pronto/ agora não consigo me lembrar de repente de tudo mas em princípio é isto.
15	INVESTIGADORA	Essas actividades tu fizeste sempre no âmbito da tua profissão?
16	P7	Sim.
17	INVESTIGADORA	Nunca a nível pessoal/ sem ter nada a ver com o trabalho? Já fizeste alguma vez?
18	P7	Não.
19	INVESTIGADORA	Sempre no trabalho.
20	P7	Sim.
21	INVESTIGADORA	Ah/ portanto/ agora pensa numa delas só. A que tu aches mais gira/ a que tu tenhas feito que aches mais gira.
22	P7	Uhm/ uhm/ de quê?
23	INVESTIGADORA	Dessas que tu me disseste. Portanto ou da língua gestual/ ou de ver filmes ou de cantar noutros países...
24	P7	Sim.
25	INVESTIGADORA	Tu lembras-te que objectivos específicos tu tinhas quando fizeste essa actividade?
26	P7	Para sensibilizar a elas das diferentes <IND>
27	INVESTIGADORA	Exacto. E o teu público foram os alunos/ é isso?
28	P7	Os alunos.

29	INVESTIGADORA	Primeiro Ciclo?
30	P7	Primeiro ciclo mas algum trabalho/ por exemplo/ língua gestual era mesmo para apresentar em público. Eram pequeninos que fizeram do- era o dia da deficiência e então nós participámos com o cantar com língua gestual.
31	INVESTIGADORA	E onde é que realizaram essa actividade?
32	P7	Esta foi no “Cefas”/ aqui e normalmente é na escola/ nas aulas/ nas salas da escola.
33	INVESTIGADORA	“Cefas” é o quê?
34	P7	É aqui ao lado da igreja/ na sala/ sabes onde é que é? Quando vais para baixo tem uma sala ao lado.
35	INVESTIGADORA	Sim.
36	P7	Pronto/ é aí.
37	INVESTIGADORA	E quanto é que durou essa actividade? Ao todo/ desde que tu começaste a ensaiar...
38	P7	Ui/ ensaiar esta peça? Era só uma música/ mas claro/ eu escolhi também uma que tem muitas letras...
39	INVESTIGADORA	(risos)
40	P7	E era complicado. E até tive a ajuda de uma menina que sabe bem a língua gestual/ durou dois mesitos.
41	INVESTIGADORA	Portanto/ a menina também era surda?
42	P7	Não/ tem os pais/ tem os pais que são surdos. Ela ouve bem tudo mas aprendeu com os pais a língua gestual. Foi ela e a mãe que várias vezes vieram cá/ para me ajudar e me ensinar a língua gestual.
43	INVESTIGADORA	Elas eram de Águeda/ ou não?
44	P7	São pertinho de Águeda. Agora eu não sei exactamente onde é que são mas é perto.
45	INVESTIGADORA	Eles por acaso não pertencem àquela associação dos surdos?
46	P7	Exactamente. E é através deles que nós encontrámos que pudesse ajudar
47	INVESTIGADORA	E será que eles estariam disponíveis para colaborar connosco/ fazer alguma actividade nas escolas...Tens o contacto?
48	P7	Tenho/ tenho. A menina que colaborou é super simpática/ muito acessível/ muito... quer ajudar/ quer participar... Desde ela tem um tempo livre eu acho que ela que era. A associação eu acho que também/ têm interesse todos para participar/ embora não possa falar em nenhum deles/ não sei.
49	INVESTIGADORA	Mas a menina que falas/ que idade é que ela tem?

50	P7	Dezassete/ dezoito anitos/ por aí.
51	INVESTIGADORA	Já é uma jovem.
52	P7	Sim/ sim.
53	INVESTIGADORA	Muito bem. Essas actividades que tu fazias/ eram avaliadas? Houve alguma avaliação/ alguém avaliava?
54	P7	Não.
55	INVESTIGADORA	Pronto/ avaliavas tu se tinha corrido bem ou não?
56	P7	Exactamente. Se foi na escola/ foi avaliado lá pelos professores/ são sempre actividades com os professores titulares. E esta/ precisamente esta que estamos a falar/ não.
57	INVESTIGADORA	E tu reparaste/ em relação aos resultados/ o que é que tu achaste? A actividade produziu resultados?
58	P7	Sim/ produziu porque engraçado que as crianças gostam muito. Eu repetia mesmo coisas nas escolas/ nos crianças do segundo ano/ terceiro ano. Mesmo no dia do deficiente usei porque já quando aprendi achei que é bom partilhar com eles. Adoraram/ adoraram/ até foram dizer nos próximos dias que ensinaram aos pais...
59	INVESTIGADORA	(risos)
60	P7	Percebes? É muito/ ficaram mesmo muito tocados com o coiso de alguém não conseguir sentir a mu- porque/ claro estava a falar de <IND> da música/ porque alguém não tem e nós temos uma maneira para lhe aproximar a música eram super contentes. E isto resultou Indamente.
61	INVESTIGADORA	Opá temos que fazer isto assim...
62	P7	Eu tenho vídeo/ tenho vídeo aqui porque eu gravei ela para eu também treinar em casa/ percebes/ porque também eu não... complicado/ mesmo nada fácil e/ adoraram/ adoraram. A Catarina também/ eu dei- lhe depois o vídeo e ensinei ela e ela também fez e também adoraram todos.
63	INVESTIGADORA	Que giro.
64	P7	Sim/ sim/ é uma actividade que mesmo resulta bem.
65	INVESTIGADORA	Então depois quando fizermos a reunião tens de falar disso.
66	P7	Pronto/ se queres eu posso-te mandar o vídeo/ posso-te/ não há problema nenhum.
67	INVESTIGADORA	Então e tu achas que fazer este tipo de actividades/ sobre educação intercultural/ sobre a diferença/ achas que isto é importante?
68	P7	Acho/ e profissionalmente e pessoalmente (risos). Porque/ profissionalmente acho porque temos que sensibilizar as crianças que somos diferentes/ simplesmente é muito importante. Pessoalmente

		porque eu já sou diferente (risos) no sentido/ claro/ entre aspas/ não estou a falar a sério/ não sou nenhum extraterrestre (risos) mas/ sou/ percebes?
69	INVESTIGADORA	Sentiste-te diferente/ quando chegaste?
79	P7	Não é quando cheguei/ senti mais depois quando comecei a viver/ percebes?
71	INVESTIGADORA	Quando te tentaste integrar <INT>
72	P7	Não tinha dificuldades de me integrar/ percebes? Por sorte/ ou/ não sei/ não tinha grandes dificuldades. Mas/ tive alguns momentos quando eu estava mesmo a perguntar o que significa ser português. Percebes? Tinha meso alguns baixos naquela/ ahm está a tentar aceitar tudo. Percebes? Porque eu ainda tenho que aceitar muito mais que alguns portugueses porque vocês são <IND> e eu não sou. Percebes? E então estás-te a esforçar muito e então alguém te usa por um sotaque diferente para gozar. Não é porque está dito mal! É por simplesmente um sotaque. São as coisas que tocam um bocadinho/ percebes? E então pergunto-me o que é que significa ser português. Nascer aqui ou aceitar a realidade portuguesa e tentar conviver com ela ou simplesmente somos cidadãos de todo... percebes o que eu quer-
73	INVESTIGADORA	Pois.
74	P7	Deste lado eu acho que é mesmo importante aceitar a diferença. Isto é pessoalmente. Mas também profissionalmente é bom para eles perceberem que existe outra coisa que não só Portugal.
75	INVESTIGADORA	Mesmo quando são alunos que na mesma turma não têm ninguém de outro país?
76	P7	Sim/ sim/ mesmo. E normalmente eu agora não tinha muitas turmas com os alunos dos outros países.
77	INVESTIGADORA	Ahm/ portanto/ em que situações é que tu achas que é importante realizar este tipo de actividades?
78	P7	Em qual situações?
79	INVESTIGADORA	Sim/ qualquer tipo de situações ou sempre?
80	P7	Sempre/ eu acho que se/ qualquer momento que se pode aproveitar não vejo porque não/ claro. Não é só fazer por fazer/ tem que haver qualquer ideia para saber porque é que se faz. Agora vamos cantar uma música italiana/ mas porquê? Percebes? Por exemplo/ no dia 25 de Abril <INT>
81	INVESTIGADORA	(risos)
82	P7	Não/ mas a sério/ como era uma revolução aqui eu também usei para explicar para <IND> e por várias razões/ e uma das coisas que eu/ por

		exemplo/ ensino eles é uma música revolucionária da 2ª Guerra Mundial da Itália (risos). Porque eles já sabem todos músicas do 25 de Abril/ já não é nenhuma novidade para eles é mais uma. Percebes? Então é mais uma razão. Mas não vou no meio do ano agora pumba/ uma música italiana. Porquê?
83	INVESTIGADORA	Pronto/ mas concordas que é sempre benéfico para os alunos terem actividades deste género/
84	P7	Sim.
85	INVESTIGADORA	Mesmo que vivam numa aldeia onde toda a gente naseu lá <INT>
86	P7	Ainda mais!
87	INVESTIGADORA	Porque há professoras/ por exemplo/ que acham que se não têm nenhum menino diferente na turma não vale a pena fazer.
88	P7	Eu não acho.
89	INVESTIGADORA	Só se tiverem <INT>
90	P7	Eu concordo/ por exemplo/ nas aldeias pequeninas/ nas coisas que são mais fechadas deve-se mesmo lidar bem da tradição/ não tenho nada contra isto e acho que a realidade e a tradição de lá pode ajudar muito os meninos para aprender as coisas/ para lhes mesmo/ para estimar mais a escola. Mas também se deve mostrar que há diferenças.
91	INVESTIGADORA	Concordo perfeitamente. Agora/ falar sobre trabalho em parceria/ várias pessoas a trabalhar conjuntamente para o mesmo fim. Algumas vez trabalhaste em colaboração com outras pessoas?
92	P7	Sim.
93	INVESTIGADORA	Com que pessoas é que trabalhaste/ ou com que instituições é que trabalhaste?
94	P7	As pessoas normalmente são as colegas do trabalho. Normalmente/ pelo menos se estou a falar da escola. Fora da escola da d'Orfeu aqui várias vezes com Bela Vista/ porque ela já conhece o trabalho mais ou menos aqui/ o que é que eu estou a trabalhar/ então normalmente quando é... participámos naquele dia da deficiência/ foram eles a organizar/ foram eles a nos chamar. Também organizaram/ como é que era/ a "feira dos sabores e saberes" e convidaram também a Associação dos Ucrrianos/ dos Russo/ de todos... pais/ que têm as crianças na Belavista que são de outro país/ convidaram para ir lá/ para partilhar para trazer... isto era mais pessoal/ por exemplo esta feira era pessoal. Porque eu estava a cozinhar uma coisa Sérvia e levei lá para eles venderem/ ara ganharem o dinheiro/ percebes? E isso era mesmo pessoas. E o outro normalmente é só na escola e Bela Vista. E

		normalmente d'Orfeu/ quando eles me pedem.
95	INVESTIGADORA	E esse trabalho em parceria/ como é que vocês normalmente se organizam para trabalhar? Têm reuniões também de semana a semana/ de mês a mês/ periódicas/ como é que fazem? Todos reúnem em presença ou fala por Internet?
96	P7	Como estes processos quando eles me convidaram para participar já era fechado/ não era que eu participar a criar/ eu fui convidada a participar só para fazer "x" coisa. E então/ era só o convite/ que eu aceitava/ e foi feito assim/ mais nada. E eles me ajudaram/ por exemplo/ a encontra aquelas pessoas para vir cá para nos ensinar a língua gestual/ o resto era mesmo o trabalho deles/ foi só...
97	INVESTIGADORA	Foi pontual.
98	P7	Exactamente.
99	INVESTIGADORA	E com as tuas colegas de trabalho/ como é que...?
100	P7	
101	P7	Ah/ reúne.
102	INVESTIGADORA	Costumam reunir/ juntam-se todas no mesmo espaço/ conversam <INT>
103	P7	Sim/ sim/ exactamente/ pensar como é que se pode fazer com o quê/ quando. Sim/ é reunir.
104	INVESTIGADORA	E nessas reuniões tu notas que há/ por exemplo/ um líder/ uma pessoa que lidera a reunião/ ou estão todas em igual/ todas têm o mesmo papel porque são todas colegas/ não há ninguém a mandar/ ninguém...
105	P7	Sinceramente/ quando estou a falar da minha área/ como eu normalmente reúno só com Catarina (risos)/ então é muito igual/ percebes? Nas escolas/ quando várias vezes nos perguntaram fazer alguma coisa/ em princípio nos deixaram ao nosso lado. Percebes/ nós precisamos aquilo como é que vocês agora vão fazer isto deixamos ao vosso critério. Por isso/ até agora era mesmo muito pacífico e com os colegas da mesma profissão.
106	INVESTIGADORA	Então e nas escolas/ quando as professoras vos pedem e deixam ao vosso critério escolher/ portanto/ vocês aí é que têm as ideias/ vocês é que sugerem/ elas simplesmente pedem e aceitam/ por isso não tem grande...
107	P7	Sim/ nós damos normalmente as ideias/ eles sempre nos deixam normalmente com tempo para nós pensarmos o que vamos fazer. Depois nós/ claro/ partilhamos com eles e eles dizem se gostam ou não gostam. Mas até agora nunca ninguém rejeitou nada o que é que nós oferecemos/ por isso não posso lhe dar nenhum exemplo/ percebes/

		mal. Até agora correu mesmo sempre bem.
108	INVESTIGADORA	Mas o trabalho principal é vosso.
109	P7	É.
110	INVESTIGADORA	É sempre vosso e elas simplesmente esperam que vocês tragam as ideias <INT>
111	P7	Ou mesmo quando é algum trabalho que elas precisam/ elas simplesmente dizem “olha/ nós precisamos isto/ isto e isto/ podem fazer?”. Não mandam/ não é... percebes/ tem que fazer/ mas normalmente pedem se podemos fazer.
112	INVESTIGADORA	E tu/ o que é que tu achas em relação a trabalhar em parceria? Trabalhar com outras pessoas? O que é que achas/ pontos fortes/ nesse tipo de trabalho/ em vez de trabalhares sozinha/ o que é que achas relativamente a trabalhar com outros?
113	P7	Eu vou dar-te um exemplo muito simples/ eu adoro trabalhar em grupo/ adoro. Nunca era individualista/ eu nunca. Isto mais uma razão porque num momento da minha vida eu escolhi ser professora de música e não ser pianista (risos). Porque ser pianista exige muitas horas ficar sozinho e eu nunca era assim. Adoro tudo o que é grupos corais/ orquestras/ tudo o que dá um produto ahm/ um produto único com muita pessoas/ com muitas pessoas eu gosto. Por isso/ qualquer coisa em parceria eu gosto. Infelizmente/ os motivos de trabalhar em grupo não são sempre os mesmos/ percebes? Então/ muitas vezes pode não correr bem/ percebes? Por muito egos/ por muitas <INT>
114	INVESTIGADORA	Então e nesses casos que não corre bem/ o que é que achas que leva a não correr bem?
115	P7	Eu acho que são as coisas mesmo pessoais e não profissionais.
116	INVESTIGADORA	A personalidade das pessoas?
117	P7	Sim/ sim/ acho.
118	INVESTIGADORA	Mas porquê/ achas que elas não estão habituadas...
119	P7	Não/ sei. Percebes/ eu acho que pode ser por muitas razões/ simplesmente cada um de nós é diferente. Mas acho que normalmente são as coisas pessoais ou... não sei. Acho que/ hoje em dia/ o que é que me faz triste e eu várias vezes digo que nasci na era errada/ há muit- eu não sou nada contra a ambição/ eu sou ambiciosa também/ mas uma ambição saudável/ percebes? E isso é que eu estou a sentir. E por isso/ por exemplo/ desde que encontrei a Catarina fiquei super contente porque/ percebes/ é a tal coisa saudável que eu estou a procurar. Percebes? Sem pensar três vezes o que é que tenho que dizer/ posso

		mesmo simplesmente dizer tudo aquilo que estou a pensar <IND> Ter uma abertura.
120	INVESTIGADORA	E achas que há pessoas que não têm essa abertura?
121	P7	Acho.
122	INVESTIGADORA	Que são mais/ se calhar/ egoístas...
123	P7	Eu não sei se é uma fragilidade/ ou um medo errar ou um medo mostrar que não somos perfeitos/ e não somos. Percebes? Se... não sei/ pode ser alguém que foi maltratado na família/ sei lá/ tás a perceber? Não sei/ não sei mas
124	INVESTIGADORA	Mas notas principalmente então a nível pessoal <INT>
125	P7	Acho.
126	INVESTIGADORA	Das outras pessoas que muitas vezes não gostam deste tipo de trabalho.
127	P7	Sim.
128	INVESTIGADORA	Por exemplo/ em relação a terem que se reunir/ se calhar as outras pessoas também não têm muita disponibilidade...
128	P7	Pode também acontecer mas acho que não justifica portar-se mal. Tás a perceber? Sempre existe uma coisa que é a explicação “eu peço desculpa/ hoje não estou muito com cabeça/ não contem muito comigo”. Não é? Também uma coisa que explique tudo. Eu acho que tudo é possível de resolver se querem mesmo dizer o que é que é. E eu muitas vezes acordo super nervosa e digam “não me tocam/ hoje não é o meu dia”/ em vez de alguém pensar o que é que eu tenho na minha cabeça. Não estou bem e pronto/ deixem-me estar e daqui a três horas já estou bem. Mas temos que falar/ é falta da conversa.
130	INVESTIGADORA	Então mas no geral consideras que tende mais para o positivo/ este tipo de trabalho?
131	P7	Eu adoro/ eu adoro/ e sempre que eu encontro alguém com que posso trabalhar fico super contente.
132	INVESTIGADORA	Agora para acabar/ gostava de saber porque é que decidiste aceitar o meu convite para participar neste projecto.
133	P7	Porque simplesmente não me custa nada participar (risos). Simplesmente porque não me custa nada/ já tenho algum trabalho feito que pode ajudar/ ahm gosto interculturalidade/ profissionalmente e pessoalmente...
134	INVESTIGADORA	É uma coisa que tu já trabalhas normalmente.
135	P7	Sim/ por isso/ se te posso ajudar...
136	INVESTIGADORA	E o que é que tu estás à espera que saia aqui deste trabalho? Por

		exemplo/ estás com alguma curiosidade em relação a como é que vão correr as reuniões/ como é que as outras pessoas vão reagir/ se tu própria estás a pensar que vais te tempo ou não para participar no que for solicitado/ o que é que tu achas? O que é que esperas disto?
138	P7	Sinceramente agora vou começar detrás/ do tempo ainda não cheguei a pensar se vou ter ou não vou ter/ ainda não cheguei lá e não cheguei tão longe. Gostaria/ ainda não percebi bem bom o que é que vais fazer. Tenho uma curiosidade para ver exactamente o que é que é. Isto agora de início também não me está a dizer nada. Ainda não percebi exactamente o que é que vai ser. Ahm acho que pode ser uma coisa muito interessante/ acho que posso aprender também mais coisas/ que para mim são sempre mesmo bem-vindas. Acho que há sempre expectativa de ter mais conhecimento sobre atividades práticas que eu possa desenvolver nas aulas com os meus alunos neste/ neste âmbito/ dentro do tem da interculturalidade. Se consigo ajudar alguma coisa óptimo/ se aprendo alguma coisa ainda melhor/ se te vamos ajudar/ fantástico e se calhar vamos aprender todos alguma coisa. E também é bom ver a sensibilidade das outras pessoas
139	INVESTIGADORA	Tu sabes quem é que vai colaborar connosco?
140	P7	Sei/ eu acho que me disseste que era Associação dos Ucrrianos...
141	INVESTIGADORA	Exacto/ conheces?
142	P7	Sim/ sim...
143	INVESTIGADORA	Portanto é a d'Orfeu/ conheces? (risos)
144	P7	(risos) Há dias/ há dias. D'Orfeu/ a escola de Barrô/...
145	INVESTIGADORA	Uma escola de Fermentelos/ CERCIA/ Biblioteca/ e talvez uma professora que trabalha na biblioteca da EB 2/3 de Fermentelos. Portanto/ são pessoas que tu já conheces mais ou menos...
146	P7	Sim/ sim.
147	INVESTIGADORA	Estás à vontade...
148	P7	Sim/ sim.
149	INVESTIGADORA	Pronto/ não te causa nenhum problema em relação à maneira deles trabalharem?
150	P7	Nenhum.
151	INVESTIGADORA	Olha/ por exemplo/ o projecto está previsto durar mais ou menos até Fevereiro/ achas que vamos conseguir chegar até Fevereiro? Talvez até depois/ se correr bem possa continuar mais algum tempo.
152	P7	Não tenho nenhuma razão para pensar que não vai. Estás a perceber. Se tu estás a dizer que vai ser até Fevereiro <INT>

153	INVESTIGADORA	Está previsto/ foi uma meta que eu estabeleci mas <INT>
154	P7	Sim/ não tenho nenhuma coisa para te dizer que... duvido. Não tenho razão nenhuma dizer/ simplesmente se estás a dizer que é assim eu confio que vai ser assim/ se prolonga também não é o fim do mundo.
155	INVESTIGADORA	E em relação aos alunos/ o que é que tu pensas que eles vão achar/ se vão gostar que a gente faça um projecto deste género/ ou senão...
156	P7	Eu acho que tudo depende como é que vai ser apresentado a eles/ percebes? Acho que podem tanto gostar como não perceber/ percebes? Como eu não qual é a forma/ não sei te responder mas pela experiência eles gostam. Por isso não tenho razão para pensar que não mas estou a dizer/ depende/ claro/ como for apresentado/ como vão decorrer as actividades/ no qual maneira eles vão participar/ vão ser activos/ vão ser passivos/...
157	INVESTIGADORA	E a comunidade toda? Porque isto depois é pra mostrar/ não é para ficar fechado. Para mostrarmos/ fazemos aqui/ fazemos lá/ toda a gente ver. Achas que a comunidade também vai estar receptiva/ interessada/ aberta?
158	P7	Não sei mas acho que se deve esforçar (risos)
159	INVESTIGADORA	Vamos tentar.
160	P7	Não sei mas e uma boa tentativa/ sim. Agora se resulta/ ainda melhor.
161	INVESTIGADORA	O objectivo não é termos uma coisa fechada na escolinha <INT>
162	P7	Ótimo.
163	INVESTIGADORA	É reunir a cidade toda a trabalhar connosco.
164	P7	Ahm/ portanto/ outras pessoas que tu aches que fosse interessante que trabalhassem connosco? Já falaste daquela mocinha que sabia a língua gestual/...
165	INVESTIGADORA	Tens aqui na d'Orfeu mais dois voluntários/ uma veio da França/ outra da Sérvia.
166	P7	Pronto/ já os vou requisitar para irem fazer alguma coisa.
167	INVESTIGADORA	Eles estão aqui até Fevereiro/ também.
168	P7	E eles/ ser que eles tinham disponibilidade de ir a uma escola/ de vez em quando/ se eu os viesse cá buscar/ de eles lá irem...
169	INVESTIGADORA	Isto é perguntar a eles. Não vejo razão para não mas também não posso falar em nome deles.
170	P7	Mas as funções que eles têm aqui não os impedem de fazer isso/ não é? Se eles estiverem disponíveis...
171	INVESTIGADORA	Se eles querem...sim.
172	P7	E por exemplo/ tu falaste na Bela Vista/ eu já tentei contactar com eles

		mas eles nunca me responderam/ mas será que se fizéssemos mais uma tentativa/ se explicássemos melhor o que pretendemos fazer eles estariam interessados?
174	INVESTIGADORA	Até agora/ a bela Vista está a participar em muita coisa <INT>
175	P7	Costuma fazer muita coisa.
176	INVESTIGADORA	Exactamente
177	P7	E eu até agora fiquei surpreendida que não te responderam/ pode acontecer/ não sei/ mandaste email para quem?
178	INVESTIGADORA	Pois/ não me lembro.
179	P7	Não te lembras... reforça/ não perdes nada. Outra vez se não te responderem ficas na mesma mas podia ser que desta vez te respondem.
180	INVESTIGADORA	Também já tentei contactar com uma associação de ciganos/ eu telefonei/ e eles disseram que não tinham nada a ver com isso/ que não eram associação nenhuma/ desligaram-me sempre o telefone na cara. Não sei se eles não estavam com muita vontade/ se o número que estava na Internet estava errado... mas parecia-me assim a voz de alguém com um sotaque cigano.
181	P7	Eu conheço-os muitos/ eu conheço-os muitos porque eu trabalhei quatro anos em Vale Domingos/ e eu ando bem com eles/ não tenho problemas e gosto...
182	INVESTIGADORA	E eles são receptivos assim a trabalhar...
183	P7	Depende/ depende/ percebes? Eu por exemplo/ nunca tinha problema/ nunca/ nunca. Mas/ vou dar-te um exemplo ridículo/ que não tem nada a ver com isto/ mas tinha alguns alunos que eu adorava mesmo/ mesmo e tivemos uma relação super boa. E eu organizava lá/ isto também uma das coisas que fazia/ vale Domingos/ não há criança que ande em Vale Domingos que não sabe música cigana.
184	INVESTIGADORA	(risos)
185	P7	Tenho gravações de danças ciganas/ tenho fotografias deles dançarem/ todos dançarem e cantaram música cigana. Todos/ quem sabia e quem não sabia. E eu numa destas coisas disse “olha/ então/ quando é que vocês me vão convidar para um casamento?”
186	INVESTIGADORA	(risos)
187	P7	E eles/ ah../ aquela complicado...Sim senhora/ não é cigana/ estás a perceber? Por mais que... sempre existe...
188	INVESTIGADORA	Uma barreira.
189	P7	Sim. A partir de até como eles te tratam/ percebes? Os brancos para

		eles são senhores. Eles têm/ não sei se sabias disto/ dois nomes. Por exemplo/ um nome que eles usam lá em casa e um nome para nós.
190	INVESTIGADORA	Então mas tu notas que essa barreira são eles que a fazem?
191	P7	Ah/ eu nunca fazia.
192	INVESTIGADORA	Mas porque é que tu achas que eles fazem isso? Não gostam/ não querem/ têm medo?
193	P7	Não sei. Eu ainda hoje quando me encontro com eles dou-lhes dois beijinhos a todos/ em qualquer lado/ estás a perceber? Não deixo que eles me façam esta distância. E muitos deles/ comigo/ dos pais e não sei quê/ sempre se deparam e sempre perguntam os filhos e como é que estão e tudo/ estás a perceber? Eu pessoalmente não senti esta distância. Mas acho que ainda não está tão integrado. Mas acho que está no bom caminho/ sinceramente.
194	INVESTIGADORA	Também podíamos fazer alguma coisa para quebrar essa situação.
195	P7	Claro.
196	INVESTIGADORA	Portanto/ se nós depois decidirmos fazer alguma coisa com crianças ciganas tu tens contactos...
197	P7	Tenho/ posso tentar/ não te posso... percebes?
198	INVESTIGADORA	Ok.
199	P7	Podemos ir um dia em Vale Domingos/ no fim do dia e falar com alguns dos pais que eu conheço e perguntar. Com quem tu podes falar e contactar e ver... Mas não quer dizer que vai resultar/ percebes?
200	INVESTIGADORA	Pois/ só tentar.
201	P7	Sim/ claro.
202	INVESTIGADORA	Na escola de Barrô não há nenhuma criança cigana?
203	P7	Não...
204	INVESTIGADORA	Que tu saibas não há.
205	P7	Estás a ver como é que eu noto as coisas? (risos)
206	INVESTIGADORA	(risos)
207	P7	<IND> Não notei/ não notei.
208	INVESTIGADORA	E tu estás só na escola de Barrô?
209	P7	Só.
210	INVESTIGADORA	Pronto/ tens mais alguma coisa a dizer?
211	P7	Nada.
212	INVESTIGADORA	Ok.
213	P7	Bom resto de dia.
214	INVESTIGADORA	Muito obrigada. Para ti também.

Transcrição da entrevista a P8

Participantes:

- INVESTIGADORA
- P8

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Portanto/ lecciona Música nas AEC.
2	P8	Sim.
3	INVESTIGADORA	Começo por agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista;
4	P8	Ok.
5	INVESTIGADORA	Já tens alguma ideia sobre o que é que se pretende com este projecto?
6	P8	Não/ não faço ideia.
7	INVESTIGADORA	Pronto/ o projecto é sobre educação intercultural <INT>
8	P8	Pois/ até aí já sei.
9	INVESTIGADORA	E sobre parcerias envolvendo a escola e a comunidade.

		Uhm/ uhm.
10	INVESTIGADORA	E o objectivo é reunir um grupo de pessoas e depois fazer um projecto sobre educação intercultural/ todos juntos. Portanto/ eu começava por te perguntar/ quando eu falo em “interculturalidade” e “educação intercultural” a que é que associas? O que é que tu achas? Se já ouviste falar/ se não ouviste...
11	P8	Intercultural... aquilo que me vem à cabeça é o agir entre diferentes indivíduos/ a sua interacção/ a reflexão sobre as culturas e as relações entre elas.
12	INVESTIGADORA	Alguma vez fizeste alguma actividade relacionada com a interculturalidade?
13	P8	Olha/ por acaso já. Já fiz no meu ano de licenciatura. Fiz um kit para a Didáctica das Línguas... Eu fiz e foi muito interessante. Fizemos um/ fiz eu e umas colegas minhas/ um grupo/ fizemos um kit muito interessante que desenvolvia actividades/ era para uma escola/ penso que era para o 3º ano/ e desenvolvia actividades que envolvia todas as áreas curriculares: Estudo do Meio/ Língua Portuguesa/ Matemática/ Expressão Musical/ Expressão Dramática/ e então fizemos uma planificação/ não me lembro se era semanal se era mensal/ mas acho que era semanal/ com várias actividades/ desenvolvemos os próprios recursos para as actividades/ só temos pena de ainda não termos implementado. Mas ficou com a professora da cadeira.
14	INVESTIGADORA	Ah/ que giro. E quais eram os objectivos? Quando vocês fizeram isso...
15	P8	Era mesmo... não me lembro muito bem mas era mesmo/ era tentar falar às crianças/ dar a conhecer às crianças/ o maior número possível de culturas.
16	INVESTIGADORA	Ah/ sensibilizar para a diversidade.
17	P8	Exactamente. Várias línguas/ várias culturas/ envolvia mesmo tudo porque não era só a própria língua. Eu lembro-me de andar a recolher caixas de ingredientes de bolachas/ para ver as línguas e fazer aquela <INT>
18	INVESTIGADORA	Ver o que estava escrito.
19	P8	Sim e para eles tentarem/ lembro-me de uma actividade que era muito interessante que nós íamos desenvolver que era eles tentarem descobrir/ através da relação entre as várias línguas nos ingredientes que estavam escritos/ como se dizia/ por exemplo/ farinha ou açúcar em cada uma das línguas/ que eles viam mais ou menos <INT>
20	INVESTIGADORA	Pelo sítio onde estava a palavra.

21	P8	Sim.
22	INVESTIGADORA	Muito bem. E porque é que vocês decidiram realizar essa actividade/ esse tipo de actividade e não outra? Essa relacionada com as línguas?
23	P8	Olha/ vou ser sincera (risos) para já porque estávamos na disciplina de línguas// mas/ pronto/ talvez se/ eu também já desenvolvi/ agora estou- me a lembrar/ no Algarve/ no 3º período que eu lá estive/ eu tinha uma miúda que era da África do Sul/ então ela falava <inglês. Mas também falava português correcto/ muito correcto mesmo/ até melhor que alguns colegas. E tinha um inglês mesmo natural de Inglaterra que dizia poucas palavras em Inglês. Então eu tive que desenvolver algumas actividades para o integrar mais na turma e também para ele não me ver como um obstáculo/ porque eu tinha algumas dificuldades em comunicar com ele porque sei inglês mas não é a minha... mas a miúda foi espectacular! Ela fazia ali um intercâmbio entre mim e ele/ fazia a tradução perfeita e então nós realizámos várias actividades/ por isso é que eu estou a dizer/ nesse ano/ foi porque éramos obrigados porque era o tema da disciplina mas se tivesse numa turma várias culturas eu acho que é um tema interessantíssimo para desenvolver.
24	INVESTIGADORA	Então e/ quando estavas a dizer/ nessa turma do Algarve/ tu fizeste que tipo de actividades/ por exemplo/ uma que te lumbres.
25	P8	Uma actividade que eu me lembro foi um jogo de palavras que eles tinham que decorar/ eu levei frutas/ e eles tinham que decorar o nome em port-/ frutas desconhecidas/ mas da época e eles tinham que decorar o nome em português e o nome em inglês e o Harry é que dizia o nome em inglês.
26	INVESTIGADORA	E avaliaste essa actividade na escola?
27	P8	Não me lembro/ acho que não.
28	INVESTIGADORA	E achas que conseguiste obter algum resultado?
29	P8	Eu acho que sim porque/ olha/ o miúdo/ a partir daí/ a professora de Inglês das AECs começou-me a dizer que eles começaram a valorizar mais o inglês. Os miúdos começaram a integrar melhor o Harry nas aulas e o Harry tornou-se muito mais autónomo/ já colocava o dedo no ar/ tentava comunicar...
30	INVESTIGADORA	Muito bem! Portanto/ não ficou nada registado/ materiais...
31	P8	Não/ não. E agora ir buscá-los é um bocado...
32	INVESTIGADORA	E os outros tem a professora Filomena/ não é? (risos)
33	P8	É (risos)
34	INVESTIGADORA	Achas que é importante realizar este tipo de actividades/ sobre

		educação intercultural?
35	P8	Eu acho que sim...
36	INVESTIGADORA	Porquê?
37	P8	Eu acho que sim porque// olha/ para já/ actualmente os valores estão a cair. E um facto é que cada vez mais as crianças discriminam o outro.
38	INVESTIGADORA	Por ser diferente...
39	P8	Por ser diferente! É/ não digo até que seja sempre por causa da cultura / mas cada vez mais temos mais/ pessoas de culturas diferentes nas nossas escolas. Muito mais! E então é preciso começar a valorizar e começar a mostrar às crianças que são pessoas normais e que nós temos q-...É claro que têm culturas diferentes/ têm princípios diferentes/ têm actividades diferentes que fazem em comunidade mas temos que valorizar! Por ser diferente não significa que seja mau!
40	INVESTIGADORA	E achas que esse tipo de actividades é mais importante em situações específicas/ por exemplo/ como nesses casos em que vêm alunos estrangeiros/ ou que deviam ser feitas sempre? Que é importante fazer sempre?
41	P8	Eu acho que é importante fazer sempre mas / tendo na sala diferentes culturas é mais// mais motivante. E é mais valorizado. E mais pertinente.
42	INVESTIGADORA	Alguma vez sentiste necessidade de aprofundar os teus conhecimentos sobre educação intercultural ou/ por exemplo/ teres exemplos de coisas que pudesses fazer/ ideias/ alguma vez sentiste?
43	P8	Olha/ nessa altura senti.
44	INVESTIGADORA	E o que é que gostavas de ter/ por exemplo/ um livro que te esclarecesse conceitos ou que te desse exemplos de actividades/ o que é que gostavas de ter tido nessa altura?
45	P8	Bom o que eu procurei foi livros/ foi CD's/ pesquisei na Internet/ tudo jogos/ músicas/ e há um livro muito bom daquela que é / das Edições Convite à Música que é / "quarenta canções à volta do mundo"/ qualquer coisa assim...
46	INVESTIGADORA	Tens?
47	P8	Tenho.
48	INVESTIGADORA	Ah! (risos) Pode ser preciso!
49	P8	(risos) E aí precisei disso/ desses recursos. Foi só o que eu procurei. Porque/ lá está/ foi só a língua inglesa. Pronto/ tinha lá também a etnia cigana só que já estava mais integrado e eu não precisei de valorizar tanto.

50	INVESTIGADORA	E assim em termo teóricos/ conhecimento teórico/ alguma vez achaste que precisavas/ também?
51	P8	Conhecimento teórico/ necessitei! (risos) Sim/ principalmente o inglês/ sim. Aliás/ comecei a valorizar muito mais o inglês no meu curso/ por causa disso/ que eu até aí detestava o inglês. Eu adorava o francês. Mas agora vejo que o inglês é muito mais necessário que o francês.
52	INVESTIGADORA	Tu eras de francês/ no secundário?
53	P8	Sim. E fui na Universidade.
54	INVESTIGADORA	.Ah pois/ também tiveram.
55	P8	Também temos.
56	INVESTIGADORA	Agora/ em relação a trabalho em parceria. Alguma vez trabalhaste em parceria ou com colegas ou com outras instituições?
57	P8	Sempre/ trabalho sempre.
58	INVESTIGADORA	Trabalhaste em parceria com os teus colegas da escola...
59	P8	Com os colegas da escola/ com os pais das crianças/ com outras instituições/ eu adoro trabalhar em parceria.
60	INVESTIGADORA	E quando tu trabalhas em parceria como é que se desenvolvem mais ou menos esse trabalho? Por exemplo/ como é que vocês se reúnem/ quem é que coordena/ como é que é a participação de cada um?
61	P8	Olha/ por exemplo/ quando é com os pais eu coordeno. Lembro-me/ por exemplo/ da semana da família no Algarve/ que eu sugeri aos pais para eles desenvolverem uma actividade / na escola. E eles iam/ de livre vontade/ podia/ eu dei aquela semana para eles baterem à porta e entrarem/ “hoje sou eu que dou a aula”. E eles foram lá e tivemos muita aderência mesmo/ por acaso correu muito bem. Fizeram de tudo. Por isso aí fui eu que coordenei e houve parceria com os pais. Com a Junta de Freguesia/ aí é mais/ quem coordena é a coordenadora da escola mas é um trabalho de equipa. Estamos ali a delinear actividades a ver se eles participam/ se querem participar ou não e temos tido/ boas/ participações/ até. Depois com colegas/ por exemplo/ nas AEC's/ costumo trabalhar muito/ mesmo em parceria com a Stasha. Adoro trabalhar com ela porque/ e aí não há quem coordene. As duas trabalhamos/ pronto/ ao mesmo nível.
62	INVESTIGADORA	Papéis iguais.
63	P8	Exactamente. Estamos ao mesmo nível. Mas na escola temos a coordenadora e também trabalhamos com as professoras e eu gosto e sinto / penso que essa sim é uma actividade de enriquecimento curricular também tem que ajudar nas outras áreas. Em Fermentelos/

		por exemplo/ trabalho em parceria com o coordenador de música.
64	INVESTIGADORA	E vocês trabalham sempre em reuniões presenciais/ nunca trabalharam à distância?
65	P8	Sim. Por exemplo/ com a Stasha é misto. Com as coordenadoras e Junta de freguesia é mais presencial. E com o professor Arnaldo que é o tal que é o da Música é tudo online.
66	INVESTIGADORA	E por exemplo no teu mestrado/ também trabalhas...
67	P8	Ah no mestrado também trabalho/ exactamente/ com a Rita/ nós nunca nos vemos mas ouvimo-nos sempre.
68	INVESTIGADORA	Sempre à distância.
69	P8	Sempre à distância.
70	INVESTIGADORA	E me que... numa plataforma/ por mail?
71	P8	Já foi através do Skype/ ou através do Messenger/ ou através do...que agora já é pago/ o/ agora não me lembro do nome// é uma plataforma tipo Facebook/ é uma rede social. Mas agora não me lembro do nome. Por isso vamos comunicando por aí.
72	INVESTIGADORA	E o Moodle/ da Universidade/ já usaram?
73	P8	O Moodle da Universidade não usamos mas usamos o Sapo Campus.
74	INVESTIGADORA	Sapo campus/ esse não conhecia. Facebook/ também estão à vontade com isso?
75	P8	Sim.
76	INVESTIGADORA	É que nós/ provavelmente/ poderemos também usar uma coisa dessas.
77	P8	Tudo bem.
78	INVESTIGADORA	Então e relativamente a trabalhar em parceria/ quais é que tu achas que são os pontos fortes? Que vantagens é que uma pessoa pode tirar do trabalho em parceria?
79	P8	Vantagens/ para já para as crianças é muito melhor porque há um trabalho contínuo/ há um princípio/ meio e fim. E as crianças sentem-se muito mais motivadas e envolvidas naquele trabalho/ porque percebem que estão todos envolvidos naquilo e então aquilo deve ser mesmo importante. Depois também acho que é uma mais-valia porque aquilo que eu não sei tu podes saber e assim ajudamo-nos mutuamente.
80	INVESTIGADORA	É sempre uma aprendizagem.
81	P8	Uma aprendizagem/ exactamente. Fracos...ahm/ só perguntaste os fortes.
82	INVESTIGADORA	E os constrangimentos/ desvantagens/ assim coisas que corram menos bem...
83	P8	Opá/ se tiver muita mulher (risos). Não/ há pessoas/ os únicos

		constrangimentos que eu noto é a dificuldade de certas pessoas de trabalhar em parceria. É só isso porque se soubermos trabalhar em parceria tudo corre pelo melhor. Se não soubermos/ então aí é que corre mesmo mal porque...
85	INVESTIGADORA	Por exemplo/ nunca notaste assim problemas de coordenação/ de horários/ uns que podem e uns que não podem/ isso acontece frequentemente ou não?
86	P8	Também é verdade mas como eu uso muito as plataformas e Skypes e... não há problema porque/ por exemplo/ com a professora do 2º ano de Fermentelos/ eu nunca a vejo/ nunca/ mas eu mando-lhe um email e neste momento é a professora com quem eu mais articulo. Na escola Américo urbano tenho mais facilidade porque vou às três e meia e então as professoras estão a sair e eu estou a entrar/ há articulação mas aí é presencial. Agora com a outra professora é tudo/ por isso é que eu não acho que haja... há mais por exemplo na reunião de articulação com os professores das AEC/ aí há! Porquê? Porque nós só trabalhamos a partir das três e meia/ praticamente. Então há pessoas/ por exemplo/ os de música têm depois ensaios/ têm aulas que eles dão/ depois os de ginástica têm ginásios para ir dar aulas e tudo mais e então há ali dificuldade/ de facto... só que eu digo/ se houvesse facilidade nas pessoas de trabalhar em parceria/ deixarem trabalho ou trabalharem pelas plataformas seria tudo muito mais fácil! Estou num mestrado em tecnologia.
87	INVESTIGADORA	(risos) Pois e então se calhar/ em relação à participação neste projecto/ uma das expectativas será em relação à tua participação/ porque eu já te disse que as reuniões vão ser sempre/ preferencialmente à quinta- feira...
88	P8	Ainda por cima...
89	INVESTIGADORA	Não mas o que a gente pode fazer é: quem está presente está. Quem não pode/ eu depois vou fazer tipo uma acta da reunião e vou deixar as coisas num fórum e no fórum também pode haver interacção e quem não pôde estar depois pode dar opinião...
90	P8	Claro/ claro.
91	INVESTIGADORA	E o que é que te levou a aceitar o convite para participar neste projecto?
92	P8	Levou por causa de todo o// todo o meu currículo/ que eu já tinha/ por toda a vivência que eu já tive e também porque acho que é importante e nós temos alguma dificuldade na integração de crianças com etnia

		cigana/ por exemplo/ e eu acho que é importante desenvolver actividades e começar a participar em projectos assim para irmos tendo algum material para depois usar noutros anos.
93	INVESTIGADORA	E o que é que tu esperas que aconteça?
94	P8	Ai eu espero <INT>
95	INVESTIGADORA	Estás ansiosa/ estás confiante?
96	P8	Não estou ansiosa porque tenho vários projectos na mão. Mas estou confiante/ eu penso que vai correr bem/ que a equipa de trabalho/ pelo menos que eu conheça lá das professoras é boa...
97	INVESTIGADORA	Já conheces...
98	P8	Já conheço/ sim. E já trabalhei com elas noutros projectos. Também na Universidade de Aveiro.
99	INVESTIGADORA	Ai foi?
100	P8	Pois/ sim!
101	INVESTIGADORA	Quais?
102	P8	Do professor Rui Neves.
103	INVESTIGADORA	Ah! Realmente elas recebem ali todos os projectos e mais algum.
104	P8	É verdade! E também da professora de/ a criança e os textos. Também fomos lá contar um conto/ foi lá.
105	INVESTIGADORA	E depois também já conheces a d'Orfeu/ não é?
106	P8	Sim.
107	INVESTIGADORA	Conheces a Associação de Ucrrianos?
108	P8	Não.
109	INVESTIGADORA	Mais...
110	P8	Pronto/ acho que vai ser uma equipa boa/ que vamos fazer actividades / interessantes.
111	INVESTIGADORA	Da Cerciag/ também.
112	P8	Cerciag também não conheço. Quer dizer/ conheço algumas pessoas mas não...
113	INVESTIGADORA	Não? É um rapaz novo. É terapeuta da fala. E depois estou à espera que a senhora da Biblioteca Municipal me dê uma resposta. Ela disse que agora está de férias mas ela disse que também ia participar.
114	P8	Pronto/ ótimo.
115	INVESTIGADORA	Há assim alguma instituição que tu conheças que já tenhas trabalhado e aches que fizesse falta/ alguém que tu aches que podia trabalhar connosco? / Que te lembres?
116	P8	Opá/ que eu me lembre... Não me lembro de ninguém.
117	INVESTIGADORA	Tens mais algum comentário a fazer?

118	P8	Não.
119	INVESTIGADORA	Então muito obrigada.

Transcrição da entrevista a P9

Participantes:

- Investigadora
- P9

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

NºE.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Bom dia. Começo por te agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista;
2	P9	De acordo.
3	INVESTIGADORA	Então vamos falar sobre interculturalidade. Quanto ouves esta palavra/ que palavras te vêm à cabeça/ o que é que tu achas sobre interculturalidade/ a que é que associas este tema?
4	P9	Quando ouço a palavra interculturalidade vêm-me à cabeça os meus temas académicos. Eu sou animador sócio-cultural e falámos lá muito dessas temáticas/ da multiculturalidade/ da interculturalidade. Sobre

		multiculturalidade é/ remete para o Outro/ para a percepção do Outro e/ o Outro/ com a sua cultura/ com a sua identidade e essas coisas todas. E depois a palavra/ o prefixo “inter” remete para uma relação/ é a relação com o Outro/ no fundo a relação entre as diferentes pessoas/ cada uma com a sua cultura e identidade.
5	INVESTIGADORA	Eu não estou aqui a avaliar se vocês sabem ou não! É só para saber a que e que as pessoas associam mais/ para depois se ver que tipos de actividades se vão fazer.
6	P9	Foi um assunto muito debatido ao longo do curso.
7	INVESTIGADORA	Portanto/ já tens alguma bagagem pelo menos teórica do curso e depois... Então e tu já realizaste actividades relacionadas com a interculturalidade? Quer a nível pessoal quer a nível da instituição onde tu trabalhas?
8	P9	Sim// aliás/ o tema da interculturalidade acaba por ser transversal quer ao meu percurso pessoal quer profissional. Pessoalmente/ a maior parte dos projectos que desenvolvi mesmo no início da minha carreira eram sócio-culturais/ por isso destinavam-se a minorias/ tinham destinatários específicos e/ a interculturalidade andava lá sempre/ altruisticamente. Aqui na d’Orfeu/ também a interculturalidade acaba por ser um// a interculturalidade/ a transdisciplinariedade acaba por ser uma coisa muito normal/ aqui para nós/ nos nossos projectos. Trabalhamos com outras instituições/ trabalhamos desde pessoas com deficiência até grupos específicos/ jovens/ adultos/ de áreas e expressões diferentes... por isso acaba por ser...
9	INVESTIGADORA	Portanto/ vocês trabalham a interculturalidade no sentido mais abrangente possível. Não só a diferença cultural mas também a diferença entre as pessoas/ tudo.
10	P9	Sim. Por exemplo/ se eu remeter para o histórico d’Orfeu/ com a possibilidade de me esquecer de muitas coisas que nós fizemos/ mas nós tivemos projectos temáticos/ quer musicais quer noutras expressões artísticas/ que visavam uma determinada comunidade. E a ser esse o nosso centro de atenção/ a ideia era pelo menos mostrar aos outros alguns elementos dessa cultura identitária própria. O caso dos ciganos/ fizemos aí a “Saga Cigana”/ fizemos festivais temáticos de musicas do mundo de diferentes proveniências/ “Mestiçal Peninsular”/ a “Cimeira do Fole” que é só concertinas/ muita coisa ligada a essa área. Depois também na área da mobilidade/ a que eu estive directamente ligado durante alguns anos/ o facto de acolhermos cá voluntários de outros

		<p>países com tudo o que isso implica/ tanto para eles como para nós/ também permitiu alargar muito a prestação de cada um dentro e esperamos nós também fora da d'Orfeu/ pelo menos quem usufrui aqui dos nossos serviços e produtos/ passar essa mensagem/ também.</p> <p>Todos os intercâmbios culturais que fizemos ao abrigo do programa juventude da altura em que acolhemos aqui quatro intercâmbios internacionais com jovens oriundos de diferentes proveniências/ que a ideia era precisamente fazer a fusão artística para fazer um espectáculo multicultural no fim. Até às coisas mais recentes/ o facto de fazermos uma programação com artistas de proveniências diferentes acarreta logo em si o mostrar qualquer coisa diferente do outro/ não é? Até projectos mais específicos mais sociais ou mais educacionais virados para as escolas.</p> <p>Tivemos sempre a preocupação com a formação/ desde o início uma das pedras basilares da d'Orfeu é a sua Escola de Música Tradicional que agora abriu com um novo formato/ alargou.</p> <p>Então/ acaba por estar muito presente/ estas questões da interculturalidade/ mesmo que não falemos nelas todos os dias mas elas acabam por estar lá.</p>
11	INVESTIGADORA	Portanto/ praticamente todas as actividades que vocês realizam têm como base sempre alguma interculturalidade/ vocês estão sempre a apostar nessa temática...
12	P9	O objectivo de criar hábitos culturais/ de alargar os hábitos culturais daqueles que já os têm passa por oferecer e trazer cá coisas que são novidade/ ou que têm o cruzamento de diferentes expressões artísticas <INT>
13	INVESTIGADORA	Portanto/ esses são os objectivos da d'Orfeu... dar a conhecer <INT>
14	P9	Sim/ Esse carácter educacional <INT>
15	INVESTIGADORA	Dar a conhecer/ formar/ levar também às escolas/ às pessoas/ trazer cá também para conhecer <INT>
16	P9	Alargar também os horizontes/ mostrar que há coisas que se fazem de maneiras diferentes.
17	INVESTIGADORA	Sempre tive uma dúvida: aqueles jovens que vêm fazer os intercâmbios/ qual é o objectivo depois quando eles chegam que tipo de trabalho eles desenvolvem?
18	P9	Uma coisa são os intercâmbios outra coisa é o Serviço Voluntário Europeu. Existe um Programa/ o programa juventude/ que agora é o Juventude em acção/ que permite a mobilidade europeia e não só/ está alargada a outras zonas/ com diferentes acção. As que têm maior

		<p>impacto acabam por ser os intercâmbios artísticos/ os intercâmbios de jovens nas diferentes temáticas: da arte/ à cultura/ ao ambiente/ à inclusão social/ por aí fora. No nosso caso como somos uma associação virada para a cultura/ queríamos fazer a fusão de diferentes artes/ daí convidávamos sempre associações de países diferentes que trabalhavam diferentes expressões artísticas: dança/ teatro/ música. E depois no fim cruzávamos isso tudo e apresentávamos um espectáculo efémero do cruzamento dessas artes todas e dessas duas semanas de vivência cultural/ multicultural. Era precisamente do multicultural passar para o intercultural. No caso dos voluntários estrangeiros/ há um histórico já mais de acolhimento mas também do envio. É proporcionar experiências na nossa área de acção. Os voluntários que vêm para cá vêm porque têm um projecto aprovado e eles já sabem o ambiente geral do projecto. Depois/ a partir do momento que são seleccionados/ vêm para cá e desenvolvem o seu trabalho. Tem parte de integração na associação/ tem parte de desenvolver com tudo o que a associação organiza e tem outra parte também de desenvolver o projecto pessoal/ mais artístico/ menos artístico/ conforme também a proveniência e o cadastro curricular de cada um. E Ficam cá no período de um ano. Um dado curioso/ podem acontecer coisas tão engraçadas como o facto de haver voluntários que neste momento ficaram cá e trabalham na d'Orfeu. É o caso da Léa/ veio cá fazer um serviço de voluntariado de meio ano e agora está aí na parte gráfica/ ficou. É o caso da mina esposa/ veio fazer um serviço de voluntariado de um ano e ganhou capital futuro. lá está/ a nossa abordagem e o simples facto de tentar ver pelos olhos de alguém que chega cá pela primeira vez já é um bom exercício para tentar compreender um bocadinho o Outro e depois temos a sensibilidade para saber acolher e expor e informar e integrar também dá essa estaleca// é um dos motivos de // que nos leva a mandar e a receber pessoas. Embora isso agora esteja um bocadinho em stand by mas é fruto da estratégia cultural do momento</p>
19	INVESTIGADORA	E esses voluntários/ vocês agora têm cá alguém?
20	P9	Temos dois voluntários/ um da Sérvia e um da França.
21	INVESTIGADORA	Será que eles também estariam disponíveis para colaborar connosco/ deslocar-se às escolas algum dia/ fazer alguma actividade...
22	P9	Esclarecendo aqui o meu papel/ nas minhas funções/ de animador sócio-cultural/ eu tenho uma parte de acompanhamento das parcerias sócio-comunitárias/ ou seja/ a maior parte dos projectos que vêm de fora eu sirvo de filtro e depois ou directamente trato com a pessoa envolvida

		ou internamente articulo como é que o processo se há-de desenrolar/ em que condições/ se podemos/ se não podemos. Se calhar em muitos assuntos não terei uma palavra final mas serei o intermediário entre o fora e o dentro da d'Orfeu. Nesse sentido qualquer coisa é possível e à partida terá que ser uma coisa que é falada com eles e com quem os orienta/ mas eles estando na d'Orfeu/ à partida estarão com disponibilidade para pelo menos acolherem estas propostas. Depois se estão interessados em as desenvolver/ ou se podem ou se querem isso já depende de circunstâncias mais específicas. Mas por defeito/ sim/ estão envolvidos em todo o universo de actuação da d'Orfeu.
23	INVESTIGADORA	Então e naquela reunião que vai decorrer no dia catorze será que eles já estariam disponíveis para estar presentes?
24	P9	Posso propor.
25	INVESTIGADORA	Para se integrarem no grupo/ nos conhecerem/ se calhar levar já algumas ideias de coisas que já tenham feito...
26	P9	Eu tratarei/ da parte que me compete/ de contextualizar quer o resto da equipa e eles também como elementos da d'Orfeu.
27	INVESTIGADORA	Então olha/ se eles estiverem interessados...
28	P9	Ok/ está apontado.
29	INVESTIGADORA	Assim/ se calhar até te liberta um bocado mais o trabalho.
30	P9	No fundo/ a minha pare é mais fazer este interface. Depois se serei eu a acompanhar o processo/ posso fazer sempre essa ponte/ mas se for uma coisa mais específica ou haver outras pessoas que estejam mais dentro da área e têm mais disponibilidade/ à vontade. E depois tomam eles o controlo do processo. Se for uma coisa que eles achem que têm possibilidade de desenvolver porque sim/ eles próprios ficam autónomos e <IND>. Eles vêm de áreas diferentes mas pode-se expor...
31	INVESTIGADORA	Quais são as áreas/ já agora?
32	P9	Um é mais da parte técnica/ sonora/ trabalhou numa rádio/ mais nessa onda. O outro é mais da parte gráfica/ edição/ gráficos/ computadores/ por aí.
33	INVESTIGADORA	Toda a gente que quiser colaborar é sempre bem-vinda. Toda a gente tem o seu contributo a dar/ de certeza temos muito a aprender com todos.
34	P9	Depois se tivesses um feed-back mais específico do que é pretendido/ mais fácil eu posso depois expor aos meus colegas
35	INVESTIGADORA	O objectivo não é chegar ao pé das pessoas e dizer “façam isto”/ não é levar já ideias feitas/ nada. O objectivo é serem as pessoas a partilhar

		experiências que já tiveram/ coisas que fizeram e que gostaram de ter feito/ e todos juntos negociarmos e chegarmos a um acordo sobre o que é que poderíamos fazer. Cada um ter uma ideia/ juntar-se tudo e todos em conjunto decidirmos o que poderíamos fazer.
37	P9	E com essa decisão o que é que se irá concretizar? Iremos fazer uma tournée em diferentes escolas...
38	INVESTIGADORA	Podia ser...
39	P9	Também está em aberto.
40	INVESTIGADORA	Está tudo em aberto/ podemos fazer um festival/ pequenos workshops/ ateliers/ pode ser coisas dentro da sala/ pode ser mais aberto/ aqui/ no meio da praça/ para toda a gente...
41	P9	Tem que ser lá ou também pode ser no local das...
42	INVESTIGADORA	É assim/ para as professoras/ o que elas me dizem é que é muito complicado trazerem cá os alunos. Não quer dizer que seja impossível. Se nós tivermos a Câmara a colaborar connosco podemos pedir que nos arranje transporte.
43	P9	Isto geograficamente está limitado <INT>
44	INVESTIGADORA	Ao concelho de Águeda.
45	P9	Ok. E só com escolas ou... Já agora/ quais são as outras instituições que estão...
46	INVESTIGADORA	A Biblioteca/ a Associação dos Ucrânianos/ a CERCIAG/ e agora a Bela Vista/ que também costuma fazer muitas actividades. Eu já os tinha tentado contactar/ eles não me responderam mas eu agora vou tentar outra vez/ a ver se eles também querem participar. E são as duas escolas. A de Barrô e a Professor Américo Urbano de Fermentelos.
47	P9	Ok. Muito bem.
48	INVESTIGADORA	Se tu tiveres também alguma sugestão de alguém que gostasse de trabalhar nesta área e colaborar connosco/ alguém com quem vocês já tenham trabalhado...
49	P9	Pois/ de certeza que há aí muitas possibilidades e eu não deixarei de transmitir à equipa e partilhar com eles algumas informações deste projecto/ levantar sugestões/ também. E isto temporalmente será primeiro/ segundo período...
50	INVESTIGADORA	Eu pensei que isto podia ser desenvolvido até Fevereiro. Não quer dizer que tenha que durar até Fevereiro nem quer dizer que tenha que terminar em Fevereiro.
51	P9	Convém concretizar mesmo de acções no terreno.
52	INVESTIGADORA	Exacto. Assim em Novembro seria quando nós decidiríamos o que

		poderíamos fazer/ naquele dia fazemos isto/ depois podemos fazer isto/ precisamos deste materiais/ ficar tudo bem decidido...
54	P9	Isto pode haver alguns casamentos felizes/ depende das condições/ por exemplo// no início do ano/ se calhar antes das férias da Páscoa/ fazemos as visitas pedagógicas aqui à d'Orfeu/ poderia ser... Também teremos o festival infantil que será em meados de Maio do próximo ano... ou seja/ tudo isto que está em cima da mesa vou auscultar os meus colegas e depois dar-te-ei uma resposta colectiva. Ou seja/ não tomes por certo nada daquilo que eu diga.
55	INVESTIGADORA	Não/ isto é só reunir ideias/ fazer um brainstorming...
56	P9	Ok.
57	INVESTIGADORA	Estas actividades que vocês costumam fazer são avaliadas/ têm alguém a avaliar/ tem algum feedback dos participantes/ costumam fazer alguma coisa desse género?
58	P9	Costumamos/ sim. Dependendo do grau de intensidade do evento ou da actividade e do impacto que nós pretendemos/ no fim/ ou durante e no fim fazemos sempre recolha de inquéritos específicos sobre aquele evento. Tentamos sempre ter alguma percepção e feedback de como é que o público está a sentir e a reagir àquilo que nós estamos a propor/ no fundo é isso. Internamente temos também um questionário global que creio que ainda está online mas aí é sobre uma visão mais alargada da d'Orfeu. Internamente a avaliação é uma fase do processo tão importante como a planificação como a... está sempre presente. Até porque fazemos questão de ganhar as mais-valias como// no fundo é a importância que se dá aos erros/ muitas vezes/ então no ano seguinte temos sempre notas de coisinhas a alterar/ aspectos a melhorar da edição anterior.
59	INVESTIGADORA	Portanto/ nunca fazem as coisas por fazer/ preocupam-se sempre depois em saber o que é que correu bem ou mal para depois poderem melhorar...
60	P9	Sim. E intervir/ inclusive/ sectorialmente/ dentro das diferentes funções que cada um tem na d'Orfeu/ somos convidados a expor o que é que pode mudar o que é que não pode mudar/ como é que a orgânica pode ser mais fluida/ mas da logística à técnica/ à promoção/ tudo. À própria programação daquilo que nós fazemos.
61	INVESTIGADORA	E em relação a estas actividades que têm desenvolvido/ em relação aos resultados obtidos/ o que é que têm percebido?
62	P9	Percebemos claramente que as nossas propostas do micro ao macro/

		<p>primeiro pela nossa persistência em lhes dar um carácter regular/ têm ganhado uma consistência sólida e uma lugar no calendário cultural local regional e nacional e às vezes além fronteiras. Normalmente mesmo nos momentos de maior aflição tentamos dar sempre o passo em frente. Às vezes estamos com expectativas porque estamos tão envolvidos no processo e com a nossa motivação ao topo/ estamos com expectativas que as coisas vão acontecer muito rapidamente ou que as pessoas interessadas se vão inscrever em todos os ateliers e isso às vezes não é bem assim. Tem timings diferentes. De qualquer maneira/ não paramos. Estamos continuamente em várias frentes e o resultado é claramente positivo.</p>
63	INVESTIGADORA	<p>E em termos da interculturalidade/ vocês também têm notado que têm obtido bons resultados por parte das pessoas? Açam que o vosso trabalho tem contribuído para mudar alguma coisa nas mentalidades? Tem contribuído para sensibilizar?</p>
64	P9	<p>Lá está/ são os tais impactos ou os tais resultados que às vezes são difíceis de medir ou quantificar mas sentimos que pelo tipo de público que vem aqui aos nossos eventos/ quer os de Maios dimensão quer os mais intimistas/ vêm pessoas de diferentes proveniências/ de diferentes idades/ sentimos muitas vezes que até nem temos condições apropriadas ou temos condições mais caseiras ou mais limitadas para acolher todas as pessoas/ por exemplo/ o caso de pessoas com falta der mobilidade é um facto/ mas não deixam de estar aí/ de aparecerem pessoas de diferentes proveniências para assistirem e para participarem em diferentes actividades.</p>
65	INVESTIGADORA	<p>Estão sempre curiosos em ver o que é que vocês vão trazer desta vez...</p>
66	P9	<p>Sim. Lá está/ a marca d'Orfeu muitas vezes já se assume como um carácter de "Ah! Vamos lá ver aquilo que costuma ser bom." A par disso também há outros projectos com menos visibilidade que são mais camuflados até por eventos de maior porte que a d'Orfeu também faz/ que são desenvolvidos quer por voluntários quer pela vertente artística de próprios elementos da d'Orfeu ou de sócios ou de amigos que estão aqui no círculo mais intimista. Nós já fizemos com voluntários/ eu estive directamente ligado a isso/ fizemos projectos de "palhaçoterapia" Aqui no hospital de Águeda. Depois tivemos que mudar o nome porque já existia/ ficou "Comics" pronto com pormenores assim desse género mas íamos lá todas as semanas fazer sessões. Aqui começou também um projecto que eu agora continuei a título pessoal que foi sessões de arteterapia com utentes da CERCIAG/ também durante muitos anos que</p>

		eram os voluntários estrangeiros que estavam no terreno a dinamizar sessões/ eu tratava da parte de coordenação e orientação/ agora posteriormente estou eu com eles a título pessoal e fazemos todas as semanas sessões que são interculturais/ baseadas na arte/ na terapia pela arte/ mas tem lá todos esses ingredientes. E participámos muitas vezes somos convidados/ se calhar efeito das galas culturais que nós provocamos/ somos convidados a integrar outros projectos mais sociais. Alguns exemplos/ fomos parceiros de consórcio do programa Escolhas duas vezes/ uma com a associação Bela vista e agora recentemente com a Cruz Vermelha/ com o projecto Ases para o Futuro e foi uma parceria de três anos em que participámos activamente e com as nossas possibilidades...
67	INVESTIGADORA	E sobre esses projectos que tu falaste agora/ há registos/ alguma coisa que nós possamos ter acesso?
68	P9	Sim/ a d'Orfeu por norma regista tudo o que faz. Quer em formato fotográfico quer mesmo em áudio. Temos lá em baixo muitas VHS e agora estamos a passar para DVD's/ os mais recentes já estão em DVD's/ temos todas as notícias de jornais compiladas/ o clipping/ tudo por temas. A nossa TECA é isso mesmo é discoteca/ é fonoteca/ é videoteca...
69	INVESTIGADORA	Portanto/ é claro que vocês acham importante a realização deste tipo de actividades interculturais...
70	P9	Sim. O que nos limita muitas vezes é o facto de estarmos em tantas frentes/ já somos uma equipa alargada mas não somos tantos como gostaríamos/ ainda mas podem ser mesmo impossibilidades de agenda/ de calendário/ ou mesmo até de recursos humanos ou técnicos/ porque é preciso já conciliar uma série de coisas que/ e às vezes o tempo é apertado/ também. Por isso não conseguimos dar resposta a todas as solicitações mas tentamos dar ao máximo que conseguimos.
71	INVESTIGADORA	E por que é que vocês acham que é tão importante falar sobre educação intercultural/ divulgar a interculturalidade e levá-la às pessoas?
72	P9	No fundo isso acaba por ser uma missão/ em abstracto é altruísta. Primeiro porque em princípio gostamos daquilo que fazemos/ estamos nas nossas áreas profissionais e então sentimos um prazer em concretizar este tipo de// apostas culturais. E em abstracto pretendemos alargar horizontes a todas as pessoas // que queiram. Então insistimos nesta tecla quer da investigação/ da formação/ da transdisciplinariedade/ de proporcionar às pessoas momentos diferentes/ do entretenimento ao

		lúdico ao pedagógico/ no fundo é essa a nossa missão.
73	INVESTIGADORA	E vocês consideram que estas actividades são relevantes em todas as situações ou acham que há situações específicas em que é mais importante desenvolver trabalho sobre a interculturalidade? Ou é no geral/ é sempre importante...
74	P9	No geral é sempre importante/ nunca é demais/ porque lá está/ voltamos à base/ a partir do momento que se trabalha a interculturalidade estaremos implicitamente/ directa ou indirectamente/ a curto médio ou logo prazo a fomentar o respeito e a luta contra o racismo/ é aquela frase do somos todos diferentes e nisso somos todos iguais. Então isso acaba por provocar reações nas pessoas/ levamo-las a reagir/ esperamos nós/ de uma forma diferente/ a coisas que caso não fizéssemos esse trabalho/ iriam provocar alguma discriminação ou iriam olhar para o Outro ou para a diferença de outra maneira.
75	INVESTIGADORA	Isto é uma educação ao longo de toda a vida/ que vai sendo feita.
76	P9	Sim/ não tem que estar sempre presente nem é sempre a nossa bandeira que andamos a acenar mas acaba por estar umbilicalmente ligada a toda a nossa actividade cultural. Nem que seja em abstracto. Porque depois do concreto pode acontecer inclusive paradoxos de haver público que nós queremos educar/ entre aspas/ que acabam por ter uma acção momentânea diferente. Por exemplo/ temos aqui um festival/ nada impede que haja um elemento que use o nosso bar ou <IND> que de repente estraga a noite/ e nós não conseguimos entrar dentro da cabeça das pessoas ou controlar todos os elementos. E a noite que se espera de partilha/ salutar/ de bom ambiente/ pode ser estragada por um elemento externo/ surpresa/ minimalista mas que vem pintar de cinzento um bocadinho o colorido que nós queremos dar. Mas não deixamos de... quer dizer/ não somos pessimistas/ não sofremos por antecipação e vamos sempre para a frente com os nossos ideais.
77	INVESTIGADORA	Tu sentes necessidade de aprofundar os teus conhecimentos sobre educação intercultural? Achas que gostavas de saber mais alguma coisa/ teórico/ prático? No teu dia-a-dia sentes necessidade disso?
78	P9	Sim/ sobretudo/ isso tudo dentro de uma pasta que se chamaria reciclagem. É bom actualizarmos constantemente/ ou pelo menos refrescarmos conceitos que nós até tínhamos mas ficam mais adormecidos no nosso dia-a-dia. É curioso/ nos aqui na d'Orfeu este ano tivemos uma formação/ ao abrigo de um programa operacional/ uma formação em diferentes áreas/ e nalgumas áreas dessa formação/

		formadores de temas diferentes/ focaram coisas muito interessantes. E para nós é importante cada um reavivar ou conhecer pela primeira vez/ mas a nível grupal também é bom pôr em comum essa tipo de coisas por isso é / e a temática da interculturalidade sim/ quanto mais não seja para refrescar a presença dela naquilo que nós fazemos.
79	INVESTIGADORA	E seria em termos de exemplos de boas práticas/ ou conhecimentos mais teóricos que a investigação tem produzido/ o que é que achas que seria mais importante?
80	P9	De conhecimentos desses mais teóricos que possam existir um sítio certo/ pode parecer passivo mas não o é/ é a nossa Teca/ todos os trabalhos académicos/ que já fomos alvo de alguns/ livros interessantes/ filmes interessantes/ objectos culturais interessantes podem lá ficar depositados e a nossa intenção é que quer os nossos associados e amigos e não só/ pessoas de fora/ possam ter acesso a eles/ dentro de algumas condições/ mas possam ter livre acesso a eles e usufruir do conteúdo que eles tenham.
81	INVESTIGADORA	Vocês têm sempre essa preocupação/ também.
82	P9	Isso fica lá. Lá está/ permitimos o acesso a esse tipo de coisas. Se as pessoas querem/ está lá. Não vamos estar a impor porque pode ser maçudo/ ou pode não ser no momento apropriado... O resto/ também muitas vezes tentamos pôr/ colocar caracteres mais informais dentro de eventos mais formatados. Então é sempre possível estudarmos maneiras de vem aí um festival/ tivemos ainda agora aqui uma estagiária que no meio de um festival/ no meio de um evento maior/ pôs elementos de poesia/ é sempre possível preencher de outras formas/ com outros formatos coisas que já existam. E isso da interculturalidade também mesmo ao nível de/ se pensarmos uma formação/ não sei/ é possível fazer alguma coisa/ de certeza.
83	INVESTIGADORA	Portanto/ achas que é sempre importante ir actualizando os conhecimentos/...
84	P9	Sim.
85	INVESTIGADORA	Agora passamos para o trabalho em parceria/ que é uma coisa que para vocês também é uma grande novidade (risos).
86	P9	(risos)
87	INVESTIGADORA	Tu costumas desenvolver trabalho em parceria com outras instituições? Tanto a nível pessoal como inserido na d'Orfeu?
88	P9	Sim.
89	INVESTIGADORA	Com que tipo de instituições?

	P9	A nível pessoal foco novamente esta minha participação no projecto de arte terapia que são/ o projecto chama-se “Encontrarte” sessões de arte terapia/ que é um encontro de arte. “Encontrarte” há um encontro de arte/ eu por acaso/ junto “arterapia”/ tudo junto. São sessões de arterapia/ com a CERCIAG. A nível profissional/ pois o trabalho em rede acaba por ser já uma necessidade. Uma necessidade de otimizar os recursos/ necessidade de otimizar ofertas de programação. E então temos um longo histórico de trabalhos em parcerias e trabalho em rede. Exemplo/ desde as extensões de alguns eventos que nós fazemos/ em que quem vem cá/ quem participa nesses eventos/ depois também vai fazer extensões dos seus espectáculos noutros sítios/ ao FESTIM; que é o Festival Internacional de Músicas do Mundo/ que foi evoluindo até este formato actual/ e que é um trabalho por excelência em rede/ entre diversos municípios.
91	INVESTIGADORA	E quando é que acontece esse festival?
92	P9	Maior/ Junho/ Julho...
93	INVESTIGADORA	E não têm nada a decorrer no natal?
94	P9	No Natal temos o Outonalidades que está alargado também aos nossos vizinhos galegos/ Espanha e que vai até final de Dezembro. E que é também um trabalho em rede em formato de palco/ de bar mais intimista/ mas que permite vários grupos/ um catálogo de grupos circularem por diversos espaços durante este período temporal.
95	INVESTIGADORA	Portanto/ a vossa filosofia é trabalhar sempre em parceria/ nunca fecharem-se em vocês próprios...
96	P9	Sim/ pelo menos/ podemos não conseguir dar resposta a todas as solicitações mas essa primeira fase de abrimos as portas está sempre presente. E depois temos outros projectos mais caseiros. Para fomentar/ por exemplo/ o intersassociativismo fizemos quatro edições do povo que lavas no rio Águeda e foi um trabalho de sapa com organizações muito variadas aqui do concelho de Águeda/ desde os bombeiros/ à canoagem/ às escolas/ aos grupos folclóricos/ aos grupos de teatro/ aos coros/ tudo lá misturado.
97	INVESTIGADORA	Como é que vocês organizam o trabalho com essa gente toda? Como é que costumam fazer? Vocês reúnem/ não reúnem <INT>
98	P9	Cada projecto tem o seu modus operandi específico. Este aqui é longo/ andámos um ano inteiro em reuniões semanais/ A equipa de coordenação quer artística quer de produção/ e tivemos uma pessoa a fazer o link em todos os aspectos/ com todos os parceiros/ do aspecto

		artístico/ aos ensaios/ à parte logística/ à parte de operacionalização do espaço <INT>
99	INVESTIGADORA	Portanto/ há um coordenador <INT>
100	P9	Existe um coordenador/ ou melhor/ a d'Orfeu faz a coordenação/ cada um tem as suas áreas diferentes/ existe uma equipa de coordenadores artísticos/ onde a d'Orfeu também está integrada/ aliás/ todos os elementos que estão ligados à d'Orfeu e depois existem os parceiros/ a iniciativa acaba por ser da Câmara Municipal de Águeda/ existem todos os parceiros que nós articulamos com eles todo o processo de construção daquele espectáculo. Até à azáfama de quando estamos mais prestes o acontecimento se realizar que é montar tudo em pleno rio/ com as peculiaridades desse ambiente próprio/ então/ e é um espectáculo sui generis por isso/ por ser no meio do rio/ por se envolver tantas pessoas/ quatrocentos e tal participantes/ e por envolver ao nível logístico/ técnico/ operacional/ ser megalómano. Para uma estrutura como a nossa. Apesar de termos toda a experiência não deixa de ser / um grande desafio.
101	INVESTIGADORA	E relativamente aos parceiros que colaboram convosco? Vocês notam que são/ existem diferentes papéis/ portanto/ alguns são mais participativos/ dão mais ideias/ outros se calhar são mais passivos/ estão mais à espera que outros digam o que é que têm que fazer/ achas que há uma grande disparidade em relação aos papéis que cada um desempenha?
102	P9	Depende/ lá está/ o universo de participação da d'Orfeu já é tão vasto que torna-se difícil para mim focar-me nalguma coisa. Por norma a d'Orfeu é dinâmica por natureza/ e os parceiros que nos procuram ou que nós solicitamos a colaboração deles já sabem que nós temos esse dinamismo natural. Natural mas que é qualificado/ que é suado/ que é exaustivo muitas vezes mas já temos esse dinamismo natural. Por isso é normal que ou nós impomos o nosso ritmo de acção que também é nossa tónica impomos o nosso ritmo de acção/ porque temos timings/ temos toda uma equipa para articular/ toda uma série de elementos para articular/ portanto/ é normal que nós vamos um bocadinho impondo o nosso ritmo no sentido construtivo. Mas por outro lado/ também fruto desse trabalho e do nosso histórico/ também somos integrados a integrar redes que nos ultrapassam e que nós somos os pequeninos lá no meio. É o caso por exemplo/ agora do Outonalidades/ que está em estudo/ mas fomos convidados para criar uma mega rede de redes de circuitos de música ao vivo. E então o projecto está na Cena Europa/

		<p>neste momento/ é um embrião/ e nós fomos convidados e estamos lá no meio mas quem gere e quem impõe o seu... <IND>. Depois de uma forma geral/ nós temos parceiros dos individuais aos colectivos/ o nosso/ nós queremos que o nosso sócio seja um parceiro activo da d'Orfeu.</p> <p>Normalmente os sócios têm que ser propostos por outros sócios já existentes e não pagam quota/ a quota é paga com aquilo que sabem fazer quando podem fazer. Isso já é também uma boa parceria. O mesmo se passa com indivíduos ou com outras colectividades/ com outras instituições. Mas no fundo este tipo de interacção acaba por ser/ é transversal também à nossa área de actuação.</p>
103	INVESTIGADORA	Quer dizer/ quem está à vossa volta nunca está parado.
104	P9	<p>E nós não paramos para ver/ vamos lá aqui fazer um projecto vamos encontrar o parceiro certo/ não/ seja isso seja uma oferta de emprego/ normalmente olhamos à volta e vemos com as nossas necessidades/ com os perfis que temos/ ou com os perfis que pretendemos/ quer de pessoas quer de/ o que é que há à volta? O que é que está na nossa rede? E as coisas vão acontecendo naturalmente. Tentamos é estar atentos a estas ligações possíveis. No fundo/ não paramos a nossa actividade porque queremos fazer um projecto/ vamos lá agora todos pensar... as coisas acabam por surgir naturalmente. E depois/ lá está/ isto é o efeito multiplicador. Eu conheço-te a ti/ tu conheces outra... nas redes é assim/ também. E conseguimos já ter uma base de dados grandiosa e conseguimos ter um leque alargado de parceiros de referência.</p>
105	INVESTIGADORA	E na tua opinião/ quais é que são os pontos fortes do trabalho em parceria? E também os fracos? O que é que se costuma realçar como bom neste tipo de trabalho/ o que corre sempre bem e o que pode correr menos bem?
106	P9	<p>De uma forma geral/ o trabalho em parceria permite-nos aspirar a fazer coisas que de outra forma seriam muito mais difíceis de concretizar.</p> <p>Então/ um dos aspectos mais positivos/ é a optimização de recursos/ serviços e do próprio resultado/ do impacto do resultado final que pretendemos fazer.</p> <p>Ao nível da interculturalidade/ se fazemos um evento que tem um carácter assumidamente local e conseguimos através das redes/ das parcerias/ que esse resultado chegue a um leque mais alargado de público/ inclusive geograficamente/ melhor.</p> <p>Optimizamos também os próprios resultados. Então esse é o efeito mais positivo que me parece que seja de realçar. Negativo/ é por vezes/ porque trabalhamos com vários/ com muita gente/ às vezes os timings...</p>

	INVESTIGADORA	É difícil de gerir.
107	P9	No fundo a eficácia e eficiência pode ficar um bocadinho mais demorada e é preciso às vezes alguma insistência mas acaba por/ existir naturalmente/ também. E acaba também por naturalmente ser ultrapassada/ basta aí impormos um bocadinho o nosso ritmo/ e essas coisas são necessárias/ até porque os maus parceiros ou os/ os parceiros não são maus/ os parceiros que possam não estar nas melhores circunstâncias para conseguir acompanhar o projecto que está em discussão/ acabam por naturalmente ficar um bocadinho à parte para depois num futuro mais adiante retomarem já com mais força.
108	INVESTIGADORA	E agora para terminar/ o que é vos levou a aceitar o convite que eu fiz para participarem neste projecto?
109	P9	É fácil/ para além de já te conhecermos/ mas não é esse o caso/ é aquilo que eu disse à bocado/ à partida e por princípio não fechamos a porta a nada. E além disso/ porque já te conhecia a ti.
120	INVESTIGADORA	Estão sempre abertos a novas oportunidades <INT>
121	P9	Podemos chegar à conclusão que afinal/ olha/ agora não dá mesmo ou não é por aí e não podemos participar/ e quando isso acontece/ porque às vezes acontece/ não deixamos de nos contactos das nossas redes vos propor o contacto de outras pessoas que possam ter um melhor perfil ou até possam satisfazer melhor as necessidades que <IND> a propor/ essa parceria. Daí que não fechamos as portas. Se conseguirmos responder a cem por cento/ tentamos/ o mais certo é que não consigamos. Se não conseguirmos mesmo de todo/ pois propomos outras alternativas que também de certeza que irão fazer um trabalho melhor que o nosso e de certeza que até terão uma disponibilidade naquele momento para servir os intentos de quem está a propor.
122	INVESTIGADORA	E agora para acabar/ quais são as tuas expectativas em relação à participação neste projecto? Por exemplo/ se tens curiosidade em relação aos outros participantes/ à disponibilidade de todos para participar nas sessões/ se achas que as pessoas vão estar motivadas/ o que é que achas/ no geral o que é que esperas disto?
123	P9	No geral eu espero que a partir do momento que os parceiros se tornam efectivamente parceiros que correspondam às condições dessa parceria. E se essas condições implicam participação em reuniões/ contribuir com ideias/ pois que façam esse papel. Porque quando não é assim é preferível dizer à partida que é difícil e não estar ali atrasar e depois termos que andar à procura de outros parceiros que possam. É

		<p>preferível aniquilar logo à partida. As minhas expectativas em relação a esta projecto é estar disponível/ participar o máximo possível/ para que se chegue a // um objectivo comum de resultados ou de intenções de fazer alguma coisa. E depois que na prática/ no terreno/ isso se concretize. A nível pessoal irei fazer o interface aqui com a d'Orfeu e irei por toda a motivação que tenho para que a coisa da nossa parte avance com as melhores soluções possíveis. Posso ter um receio que é/ pois se calhar não conseguir mobilizar todas as pessoas internas da d'Orfeu porque naturalmente têm ritmos e calendários e funções diferentes que as envolvem já por demais. Mas não deixarei de cá dentro ver qual é a melhor solução que a d'Orfeu possa ter para propor e para executar. Por isso da minha parte/ podes ficar descansada que eu estou motivada para o fazer. Se depois serei eu no terreno a desenvolver alguma coisa/ está tudo m aberto/ pode ser/ pode não ser/ podem ser outras valências da d'Orfeu/ digamos assim. Outros parceiros/ nós conhecemos quase todos/ pois depende também das expectativas deles e daquilo que/ das circunstâncias actuais que essas instituições estejam a passar neste momento. Mas em princípio sim/ lá está/ a partir do momento em que se comprometem com o projecto/ a ideia geral é que // façamos andar isto para a frente/ não é? E que no fim se houver algum resultado que possa ficar aqui na nossa Teca...</p>
124	INVESTIGADORA	Claro/ sim. Obrigada por tudo!

Transcrição da entrevista a P10

Participantes:

- INVESTIGADORA
- P10

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Bom dia. Começo por agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista. Agora pergunto-te o que é para ti a interculturalidade? Assim palavras que tu associes/ uma ideia/ assim rapidamente.
2	P10	Para mim é mesmo que/ não só mostrar a cultura própria como nós/ por exemplo/ nós estamos a viver em Portugal nós temos que reparar nas coisas maternas e também ter tudo connosco sempre o que é que dá- nos Portugal. E as tradições também/ por exemplo/ na minha família nós estamos duas vezes a celebrar o Natal. Uma vez nós vamos para terra de minha irmã/ Guarda/ e o Natal português temos lá porque ela mais

		<p>ligada com igreja portuguesa/ ela toca lá durante a liturgia. Mas depois para nosso Natal ela vai porque temos/ vai para nossa família/ estamos a festejar o Natal nosso porque temos missa ucraniana naquele dia e eu que organizo aquilo. Mas no dia/ faz separação/ temos que ligar com tudo e se é “sexta santa” em Portugal/ na nossa família nunca fizemos nada porque foi dito que “sexta santa” católica/ porque como estamos ligados com Polónia/ mais perto/ temos que festejar/ não é mesmo festejar/ nós temos assente naquele dia que não podemos fazer nada/ nem no Natal católico nem na Páscoa católica/ “sexta santa” católica também não fazemos nada. Então/ não só em Portugal que tínhamos aquilo/ foi mesmo sempre porque a nossa terra também foi com a Polónia muitos anos e acho que das palavras e tudo tem muito <IND></p>
3	INVESTIGADORA	E tu já alguma vez fizeste alguma actividade intercultural?
4	P10	<p>Sim eu fiz// foi convite de/ mesmo de Escola secundária de Águeda/ Marques de Castilho que convidou-nos ara a festa de livro/ feira de livro e eles queriam que nós mostrássemos alguma peça da nossa terra/ mas eu pensei mesmo tema intercultural porque fizemos o “Nabo Gigante”/ um espectáculo para as crianças/ mas primeiro fizemos na língua ucraniana/ na nossa festinha/ e depois pensávamos fazer na língua portuguesa/ para todos perceberem. E eles gostaram muito e também foi uma canção muito antiga tradicional de festa de Ano Novo que também nós fizemos primeiro na língua portuguesa e depois na língua ucraniana. Então eles perceberam tudo. Quer dizer/ eles disseram assim. Então foi uma peça mais intercultural.</p>
5	INVESTIGADORA	E quais foram os motivos que te levaram a realizar essa actividade intercultural? Porque é que achaste que devia ser assim intercultural?
6	P10	<p>Penso eu que/ como eu disse na primeira questão que// nós temos que levar tudo não somente o que temos da nossa terra e também desta terra onde nós estamos a viver agora porque os nossos filhos nascem aqui. Aquela escola tem muito meninos ucranianos/ ou russos/ ou do Kazaquistão e também foi uma turma da noite daquela escola da língua portuguesa “Portugal Acolhe” que/ havia lá muito do Kazaquistão e eles também não percebem ucraniano. Então para fazer o mesmo/ por exemplo/ em português que já toda a gente percebeu o que é que nós queríamos mostrar com aquilo. Não só para mostrar que nós somos tão bonitos ucranianos mas mesmo para este tradição que nós mostrámos vão todos perceber/ entender o que é que nós queríamos dizer com isto/ que foi uma peça de Natal/ isto através dos trajes/ da história da Bíblia percebe-se muito bem/ sabes? Ah/ três reis/ aquilo tudo. Mas outras</p>

7		peças que só em português que nós podíamos dar a entender.
8	INVESTIGADORA	Essa actividade foi avaliada? Fizeram algum tipo de avaliação?
9	P10	Eu não sei/ acho que não foi avaliada. O que nós recebemos/ foi avaliada para nós porque recebemos uma prenda da escola/ o livro da história daquela escola/ mesmo dos primeiros anos da criação e a escola já fez oitenta e tal anos/ este ano. Por isso/ para nós foi uma nota muito alta/ receber a carta agradecimento da participação/ e também oferta deste livro.
10	INVESTIGADORA	E vocês registaram? Tiraram fotografias/ gravaram? Há materiais que resultaram dessa festa/ por exemplo/ ficou algum livrinho que vocês tenham feito/ algum cartaz/ alguma coisa que ficou?
11	P10	Aconteceu assim que esta festa foi feita durante dias úteis/ na terça-feira/ e como nós temos muitas pessoas da Associação e da escola não só de Águeda/ não tinham tempo para chegar à hora certa/ uns vinham atrasados/ tínhamos problemas com o som... Por isso/ gravar/ fazer fotografias/ eles foram feitos pela escola/ eu sei isto muito bem. Eu depois pedi para nos enviar. Mas nunca receberam e quando já fomos fazer um relatório do nosso trabalho daquela... reparámos que não temos também.
12	INVESTIGADORA	E tu achas que é importante fazer este tipo de actividades interculturais?
13	P10	Acho que sim.
14	INVESTIGADORA	Sim? Porquê?
15	P10	Acho que sim porque agora/ por exemplo/ temos tendência na política/ muito chata! Porque há muitos políticos que dizem que não precisamos dos imigrantes. E não só em Portugal. Nós já temos exemplos dos outros países que é mais rigoroso do que em Portugal. Portugal parece uma democracia naquela questão. Mas na verdade não é assim. E parece se nós vamos não só dizer que nós somos/ por exemplo/ ucranianos ou russos melhores e sabemos tudo muito bem/ mas nós vamos dar a perceber a nossa cultura/ dar a perceber porque cada pessoa tem/ da nossa terra/ tem/ quase todos têm o nível de escolaridade muito alto/ não se percebe porque nós temos ahm/ ensino superior/ quase todos/ porque nós temos décimo segundo/ por que nós temos aquilo? Porque nós temos vontade de acabar mais cursos com quarenta e cinquenta anos para mudar a nossa vida/ não vai-se perceber. Por isso essas acções interculturais vão abrir nossa história/ nossas tradições e também vão aproximar que não é tudo tão fácil! Nós não chegámos aqui para tirar tudo dos portugueses. Nós chegámos

		aqui/ claro/ para tratar a nossa vida na maneira melhor mas nós fizemos esforço/ enorme para ter alguma coisa aqui.
16	INVESTIGADORA	E tu achas que há situações em que é mais importante fazer actividades interculturais do que outras?// Ou no geral é sempre importante trabalhar a educação intercultural? Quer na escola/ quer fora... é sempre um tema que é importante trabalhar.
17	P10	Acho que sim. E muitos pedidos/ por exemplo/ das escolas do nosso concelho de Águeda/ também dos outros concelhos/ por exemplo/ Oliveira do Bairro/ mostram aquilo que... pode ser isto tinha na moda/ para fazer algumas festas interculturais porque foi promovido pela União Europeia. Mas depois/ eles descobriram/ durante aquelas festas/ descobriram outro povo. Eu lembro-me muito bem/ a escola do Carregal do Sal de Viseu/ que convidou-nos ahm/ primeiro eles queriam só trajes tradicionais. Depois começaram a falar comigo/ convidaram para nós mostrarmos e sabem porquê? Não só para fazer festa intercultural ou multicultural mas eles queriam mesmo fazer uma favor para a única aluna ucraniana da escola deles. Porque se/ como explicou-me a coordenadora da escola/ se nós vamos fazer isto/ os pais dela e ela vão gostar. Então/ acho que isto é também um exemplo da nossa inteligência intercultural. A mim parece.
18	INVESTIGADORA	Muito bem! E ela gostou?
19	P10	Sim/ gostou e nós fomos mostrar ahm/ duas peças da nossa tradição/ depois mostrámos/ depois emprestámos os trajes nacionais ucranianos e os meninos portugueses do décimo segundo que fizeram uma dança. E intercultural porque eles tinham muitos meninos que mostraram o povo/ os povos do mundo/ mas depois eles uniram-se todos e no fim eles fizeram uma festa e uma dança grande intercultural. E eu gostei também.
20	INVESTIGADORA	Que giro! Ahm/ tu alguma vez tiveste necessidade de aprofundar os teus conhecimentos sobre educação intercultural? Alguma vez sentiste que precisavas de saber mais ou que gostavas de ter/ por exemplo/ exemplos de coisas que tu pudesses fazer?
21	P10	Não senti antes do projecto. Durante o projecto é que eu senti que não tenho tantos conhecimentos que eu pensava que tenho. Eu não tenho conhecimentos profundos. Sabe/ como lhe digo/ fui na moda. Falar intercultural/ intercultural mas na verdade ninguém sabia o que é que fazer aquilo. E mesmo durante o projecto que / falámos com coordenadora do projecto e depois com a Marta que eu descobri mesmo

		para mim própria que eu não conheço muitas/ muitas coisas. Por isso agora tenho grande interesse porque também já tenho alguns flores na minha cabeça como eu vou fazer isto e quando já vou começar a fazer eu acho que vou ter as frutas.
22	INVESTIGADORA	E agora sobre o trabalho em parceria/ tu alguma vez trabalhaste em parceria com outras instituições/ com outros colegas? Sim/ costumavas trabalhar?
23	P10	Sim/ costume e tínhamos um projecto durante três anos. Da Cruz Vermelha de Águeda/ o projecto “Asas para o futuro”/ foi um grupo muito dinâmico que tinha Associação Cultural d’Orfeu/ tinha também a Câmara Municipal de Águeda/ tinha professora que já oito anos/ nove ou dez anos ahm/ através da Câmara Municipal um projecto que dá-nos aulas de Língua portuguesa/ que agora já não é só professora mas é amiga/ que ajudou muitas pessoas e ele também participou naquele projecto. E aquele grupo durante três anos que fez muito trabalho intercultural e também criaram um gabinete dos imigrantes e muitos imigrantes que receberam apoio. Então eles começaram a trabalhar sem saber o que é que eles vão fazer mas depois/ descobriram que eles podem ajudar os imigrantes nesta maneira/ não só os ucranianos ou de leste. Este gabinete foi aberto a todos os imigrantes. Então eles tinham bons resultados. Que pena mas foi cortado o/ orçamento do ACIDI e eles não conseguiram ultrapassar e eu tinha/ tenho pena/ e tinha naquela altura porque mesmo ouvi uma reportagem sobre aquele nosso projecto na televisão e na verdade tinha muitos resultados/ resultados bons/ mas não conseguiram. Tenho muita pena.
24	INVESTIGADORA	Cortaram o <INT>
25	P10	Cortaram. Cortaram e eles não ultrapassaram <INT>
26	INVESTIGADORA	Não conseguiram.
27	P10	Não.
28	INVESTIGADORA	Mas cortaram como? Então se estava ter bons resultados...
29	P10	Porque aquele projecto foi aberto mesmo para três anos/ e depois eles/ porque eu tamb- cada parceiro devia apresentar algumas coisas para continuar e eu lembro-me muito bem que eu tinha todos os papéis em atraso só por causa que nós somos subdelegação da Associação grande que tem direcção em Lisboa. E tudo isto <IND> por causa do tempo. Eu tinha os papéis atrasados mas eles conseguiram representar no tempo certo mas / e nós tínhamos muitos planos. Já fizemos planificações que em futuro podíamos fazer aquilo ou outro e eu tinha

		que começar a dar as aulas da língua ucraniana ahm/ para todos os parceiros e para quem tinha vontade e / eles tinham isto mesmo na planificação. Mas não aconteceu. E tínhamos todos muita pena porque agora notamos que a Câmara Municipal também já perdeu grande interesse ou outra coisa/ sabes? Já não corre de tal maneira como tínhamos parceria naquele projecto.
30	INVESTIGADORA	E quando vocês reuniam para trabalhar/ o grupo todo/ como é que vocês faziam? Eram reuniões também assim numa sala/ todos juntos/ por exemplo/ todas as semanas/ todos os meses/ como é que era?
31	P10	Foi todos os meses. Reunião marcado para uma hora certa e/ quase sempre abriu o presidente da Cruz vermelha de Águeda porque ele foi mesmo muito interessado e esta instituição que trabalha muito bem com a nossa Associação/ juntamos muito/ e ele abriu sempre e ele dava as opiniões que ele queria ver o nosso trabalho. Se nós podemos alargar mais. E aquilo tudo ele é que mostrou. E depois/ já no último ano/ lembro-me muito bem que Instituto de Emprego/ os cursos profissionais/ que também começou a trabalhar connosco. Fui eu que comecei a andar no curso de Língua Portuguesa através do curso profissional no Centro de Emprego. Depois eu disse que nós podíamos alargar a nossa parceria entre estas duas instituições porque eu posso avisar mais pessoas e tínhamos um grupo ahm/ enorme para a Língua Portuguesa. E depois aquele grupo todo/ quase todo pediu sobre os cursos da informática. E graças a Deus que eles ouviram-nos muito bem e ficaram interessados naquilo. E eles criaram um grupo da informática ahm// que tratou mesmo só imigrantes. Tínhamos só quatro pessoas portuguesas que faltava-nos para começar. E também deu resultado muito bom.
32	INVESTIGADORA	E nessas reuniões quando vocês reuniam todas havia alguém que liderava ou todos tinham assim participação igual?
33	P10	Não <INT>
34	INVESTIGADORA	Ou havia alguém sempre a comandar/ digamos?
35	P10	Quem criou aquele projecto foi a mesma gerência da Cruz Vermelha e aqueles pessoas que eles/ claro que mandaram mas/ quer dizer/ não mandaram “Vocês vão fazer aquilo”. Não/ tínhamos sempre palavra/ nós. Mas quem estava no /
36	INVESTIGADORA	No comando...
37	P10	Sim/ foi mesmo aquele projecto/ a gerência daquele projecto “Asas para o futuro”. Duas pessoas só/ às vezes três porque havia três pessoas na gerência mas duas pessoas que estão responsáveis sempre. Foi um

		ahm/ senhor muito novo/ João Guimarães/ que foi o topo daquele projecto/ o coordenador/ e ele que mandava/ no bom sentido daquela palavra/ naquela parceria. Mas sempre nós vamos fazer/ nós vamos criar/ nós vamos mais alguma coisa porque ele foi sempre telefonar/ chamar/ dar propostas. Se nós tínhamos que reunir não foi ele que mandou “Vamos fazer assim!”.Ele ouviu outros casos das pessoas quem pode nesta hora/ naquele dia e ele fazia assim/ para a maior parte dos parceiros podem aparecer. E até ao fim do projecto/ do terceiro ano daquele projecto/ que <IND> mais instituições/ Segurança Social/ Centro de Emprego/ cursos profissionais/ através do Centro de Emprego aquilo tudo que se reuniu/ porque tínhamos uma ahm necessidade para alargar e foi ele que foi responsável/ por isso ele mandava.
38	INVESTIGADORA	E na tua opinião/ o que é que tu achas sobre trabalhar em parceria? Coisas boas/ coisas más/ é bom/ não é... Tem vantagens... em relação a trabalhar sozinho.
39	P10	Trabalhar sozinho é muito complicado mesmo para mim ahm/ como sou presidente da subdelegação/ também criámos o projecto da escola/ também temos/ pronto/ criámos missas ucranianas e eu estou responsável/ é muito complicado. Por isso arranjo sempre alguma parceria/ por exemplo/ criar missas ucranianas eu fui falar muitos anos atrás com o Bispo de Aveiro. Ele autorizou. Falei com a nossa igreja Matriz de Águeda. Também tudo gratuito. Então já há muitos anos temos esta parceria. Depois projecto da escola. Através da Junta de freguesia/ a Escola Secundária/ eles fizeram um ahm/ pronto/ uma carta que nos deixou trabalhar/ lá/ também gratuito. E na minha opinião trabalhar na parceria muito bom. Às vezes eu não podia aparecer/ por exemplo/ na reunião só por causa que eles/ este projecto fazia parte do trabalho deles. Instituição está lá/ dentro parceria então dentro do horário. E eu tinha que/ sempre despedir-me do trabalho por uma ou duas horas para ficar lá. Mas havia sempre maneiras para estar lá presente porque fui interessada
40	INVESTIGADORA	E agora para terminar/ o que é que te levou a aceitar o convite para participar neste projecto?
41	P10	Eu pensava que não vou conseguir mesmo se a Marta lembra aquela nossa primeira.../ eu fiquei muito interessada mas pensei que não vou conseguir porque foi na Universidade de Aveiro e como eu não estou a conduzir/ a mim faz falta de participar nas muitas coisas porque não estou a conduzir e isto faz falta. E eu pensava que horário de trabalho meu também não vai-me deixar tempo mas por cima tudo que tenho

		mesmo família muito grande e bebé e claro pensava que não conseguir. Mas como a Marta explicou-me que vai estar tudo quase lá na // no concelho de Águeda e eu aceitei logo.
42	INVESTIGADORA	E/ o que é que tu... que expectativas tens? Por exemplo/ em relação ao que a gente possa fazer com os teus meninos da escola/ estás à espera que saia uma coisa gira/ estás confiante/ preocupada/ tens algum medo/ algum receio...
43	P10	Não/ não tenho medo nenhum porque na minha opinião que esse projecto mesmo se alguém pode ahm/ pode não continuar/ não é/ aqueles pessoas que estão interessados mostram mesmo interesse. E eu já reparei naquilo que muito professores da escola de Barrô que começaram a usar aqueles conhecimentos que receberam só durante dois dias do nosso início do projecto. Eu também já começo a pensar/ eu já vejo isto nos meus sonhos/ como eu vou usar/ então isto já me deu ahm/ já me marcou. Por isso/ na minha opinião/ mesmo assim a nossa associação e a nossa escolinha que/ vai ter alguns resultados no trabalho com este projecto. Mesmo eu própria porque nós estamos a utilizar sempre durante as aulas com os meninos/ porque <IND> são aqueles meninos que nasceram já em Portugal/ então diálogo intercultural sempre e é assim/ eu gostava de dizer mesmo que dá-me muito aquele trabalho bom resultado porque agora eu estou professora da Língua/ não da língua materna/ mesmo o sábado passado/ eu devia de perguntar os meninos que andam na escola portuguesa para explicar uma coisa em ucraniano através da língua portuguesa. E a mim/ dá muito.
44	INVESTIGADORA	Tens mais algum comentário a fazer? Alguma coisa a dizer?
45	P10	Só agradecer pelo convite <INT>
46	INVESTIGADORA	Isso agradeço eu!
47	P10	Porque procuraram-nos e isto vai-nos ajudar!
48	INVESTIGADORA	Espero que sim!

Transcrição da entrevista a P11

Participantes:

- INVESTIGADORA – Marta Santos
- P11

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

NºE.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Em primeiro lugar quero agradecer pela sua disponibilidade para colaborar connosco <INT>
2	P11	Nós é que agradecemos.
3	INVESTIGADORA	Quero informar que todas as informações que são aqui fornecidas são confidenciais/ só eu é que utilizarei para o meu estudo/ não serão divulgadas em mais nenhuma situação. E pronto/ vamos começar/ portanto/ estamos agora a trabalhar com a Cerciag/ certo? E vou começar então por falar em actividades interculturais e quando eu falo em intercultural/ que palavras é que lhe vêm à cabeça/ o que é que associa/ o que é que é para si/ interculturalidade...
4	P11	Ahm portanto/ em algum momento relacionado com cultura/ neste caso/ e pelo que sei entre as diferentes associações culturais com abordagem às diferentes// etiologias culturais/ não é? Um bocadinho por aí.

5	INVESTIGADORA	Ok. E alguma vez já realizou actividades relacionadas com a interculturalidade?
6	P11	Não.
7	INVESTIGADORA	Nem a nível pessoal nem aqui na instituição?
8	P11	Não.
9	INVESTIGADORA	E sabe se na instituição já foram desenvolvidas actividades nesse âmbito?/ Mesmo que não tenha participado/ tem algum conhecimento <INT>
10	P11	Provavelmente já devem ter sido realizadas mas eu não <INT>
11	INVESTIGADORA	Não teve conhecimento.
12	P11	Não. Mas é uma questão que eu posso/ e aliás/ tenho que me informar.
13	INVESTIGADORA	Mas mesmo não tendo nunca realizado este tipo de actividades/ acha que é um tipo de actividades que são necessárias <INT>
14	P11	Sim.
15	INVESTIGADORA	Que é importante realizar <INT>
16	P11	Sem dúvida.
17	INVESTIGADORA	E por que é que acha?
18	INVESTIGADORA	Para já porque vai permitir uma partilha ahm de experiências/ de informações e/ para além disso tudo vai-nos enriquecer/ não é? Ahm// vai-nos enriquecer/ vai enriquecer a instituição e os participantes e/ os nossos clientes/ acho que vai ser muito bom participarmos neste projecto.
19	P11	E considera que pode haver situações em que seja mais necessário trabalhar em interculturalidade do que outras?
20	INVESTIGADORA	Por exemplo...
21	P11	Estava eu a perguntar se acha que há situações em que será mais necessário/ por exemplo/ no caso de termos um grupo com crianças de outras culturas/ estrangeiras/ será que é mais necessário nessas situações do que/ por exemplo/ uma turma de uma escola onde só haja crianças portuguesas... Será que é sempre necessário em todos os casos/ é importante...
22	INVESTIGADORA	Eu acho que é importante em todos os casos/ para que também haja um conhecimento geral/ global/ da cultura/ não é? Não sei/ penso que... (risos)
23	P11	Não esteja preocupado que isto não há respostas certas nem erradas <INT>
24	INVESTIGADORA	Eu sei (risos)
25	P11	Isto é só <IND>

26	INVESTIGADORA	É que eu não estava à espera/ geralmente nós preparamo-nos.
27	P11	Ok/ então nesta parte estamos conversados/ e agora gostaria de saber um pouquinho sobre as práticas de trabalho em parceria.
28	INVESTIGADORA	Uhm/ uhm.
29	P11	Nesta instituição ou também a nível pessoal alguma vez trabalhou em parceria com outras instituições/ com colegas <INTZ
30	INVESTIGADORA	Sim/ sim/ neste momento temos parcerias/ nomeadamente com a Universidade de Aveiro e com instituições aqui da zona ahm e nas quais tentamos ahm/ também temos/ por exemplo/ uma grande parceria na qual eu estou integrado que é o “CRI/ Centro de Recursos para a Inclusão” em que temos/ em que apoiamos as escolas do Concelho de Águeda e de outros Concelhos. E/ portanto/ <INT>
31	P11	A nível económico ou como é que apoiam/ que tipo de apoio dão?
32	INVESTIGADORA	Ahm em termos de terapia/ em termos económicos ahm
33	P11	Não é por aí.
34	INVESTIGADORA	Não/ não.
35	P11	Ok. Ahm/ pronto/ já descreveu um pouco do trabalho relativo a essa parceria/ dão apoio aos alunos <INT>
36	INVESTIGADORA	Sim.
37	P11	Alunos com algumas necessidades/ é isso?
38	INVESTIGADORA	Alunos com necessidades educativas e que necessitam efectivamente de apoios ao nível da terapia da fala/ fisioterapia/ psicologia/ e também um pouco no/ na introdução desses/ de alguns alunos no mercado de trabalho ou mesmo para tirarem cursos profissionais.
39	P11	Com escolas do 1º Ciclo têm trabalhado’
40	INVESTIGADORA	Sim/ sim.
41	P11	E já agora com quais?
42	INVESTIGADORA	Portanto/ nós temos uma abrangência/ neste momento temos oito concelhos que estamos/ nos quais estamos inseridos/ os concelhos estamos no concelho de Águeda/ Albergaria-a-Velha/ São João de Loure/ Fermentelos/ Fermentelos não é concelho <IND> ou no agrupamento de Fermentelos/ pertence ao de Águeda/ portanto e Sever do Vouga. Pronto/ depois temos mais agrupamentos mas pertencem então ao concelho de Águeda.
43	P11	Não sei se sabia mas nós também vamos trabalhar com duas escolas/ uma que é a EB1 de Barrô e a outra <INT>
44	INVESTIGADORA	Nós também trabalhamos lá.
45	P11	Também? Ainda bem/ então já têm um historial de parcerias entre todos

46	INVESTIGADORA	Sim.
47	P11	Ainda bem/ toda a gente se conhece.
48	INVESTIGADORA	É o que eu tenho verificado aqui em Águeda é que há muito uma tradição de trabalhar em parceria entre instituições e já todos são conhecidos de todos/ o que é óptimo.
49	P11	Ah sim/ sim.
50	INVESTIGADORA	Ahm nesse trabalho em parceria que desenvolvem com as escolas ou com outras instituições como é que descreve/ por exemplo/ as reuniões de trabalho que têm entre os representantes da instituição/ não tanto com os utentes ou com os destinatários mas como é que se desenvolve o trabalho?
51	P11	Portanto/ nós tentamos para também fazer um pouco a avaliação da parceria tentamos fazer reuniões trimestrais. Ahm onde chamamos então um responsável de cada/ de cada/ neste caso de cada agrupamento ahm e discutimos um pouco então o trabalho realizado/ se as metas foram atingidas ou não e trabalho e/ a continuidade do trabalho então no// resto do ano.
52	INVESTIGADORA	Portanto são reuniões presenciais
53	P11	Sim/ reuniões presenciais.
54	INVESTIGADORA	Portanto sempre utilizaram essa modalidade. As reuniões têm um coordenador ou/ são coordenadas <INT>
55	P11	Sim temos/ portanto/ o coordenador deste projecto/ o Centro de Recursos para a Inclusão/ o professor Miguel Cruz/ que acaba por então fazer a ponte entre todas as escolas e a Cerciag.
56	INVESTIGADORA	Neste trabalho que desenvolvem em parceria como é que descrevia/ por exemplo/ a participação das várias pessoas/ acha que todas têm uma participação activa/ equivalente/ ou que há algumas que se calhar têm um papel mais <INT>
57	P11	Nós tentamos/ aliás/ pelos pontos que nós normalmente temos na reunião tentamos que todos tenham uma participação activa nas reuniões. Ahm é importante sabermos a opinião de todos e/ portanto/ todos possam colaborar. No entanto/ e isto é como em tudo/ não é/ há pessoas que se calhar não são tão comunicativas/ não estão tão à vontade e acabam/ e também não/ muitas vezes são pessoas novas/ que não estão por dentro dos assuntos e acabam por não partilhar ou não serem tão proactivas nas reuniões.
58	INVESTIGADORA	Eu estou a fazer este tipo de questões também para depois saber como é que podemos organizar depois o nosso trabalho/ como é que as

		<p>peessoas estão habituadas a trabalhar/ como é que preferem/ como é que estão mais à vontade... está quase a acabar!</p>
59	P11	<p>(risos)</p>
60	INVESTIGADORA	<p>E na sua opinião/ quais são os pontos fortes relativamente ao trabalho com os parceiros?</p>
61	P11	<p>Os pontos fortes/ podemos ir buscar muito para nós/ não é/ ahm podemos ir buscar muito/ conhecimentos/ podemos ahm partilhar conhecimentos e sobretudo podemos sair/ a Cerciag pode ahm trabalhar na comunidade/ pode ser vista na comunidade através/ então/ destas tais parcerias . Para nós é uma grande vantagem andarmos a correr/ entre aspas/ agrupamentos/ porque ficamos/ há muita gente que desconhece a Cerciag/ o trabalho que é cá feito/ ou não <IND> na Cerciag/ e nós tentamos quebrar barreiras através destas parcerias.</p>
62	INVESTIGADORA	<p>Claro/ dá-vos mais visibilidade/ mostra o vosso trabalho...</p>
63	P11	<p>E para além disso tudo enriquece o nosso trabalho/ e nós enriquecemos também/ penso eu/ o trabalho dos agrupamentos e dos outros parceiros.</p>
64	INVESTIGADORA	<p>E alguma vez detectou assim algum constrangimento no trabalho assim/ pontos que não tenham resultado tão bem/ dificuldades <INT></p>
65	P11	<p>Por vezes não é fácil/ por vezes não é fácil/ não é fácil a comunicação principalm-/ ahm costuma ser uma das grandes barreiras// ahm por vezes há muitas burocracias/ também se revelam/ também revelam ser barreiras/ mas acho que tudo é ultrapassável/ conseguimos <INT></p>
66	INVESTIGADORA	<p>Portanto/ pesam mais os pontos fortes do que propriamente as dificuldades.</p>
67	P11	<p>Sem dúvida nenhuma.</p>
68	INVESTIGADORA	<p>Ok</p>
69	P11	<p>E daí nós andamos sempre constantemente à procura de parcerias com instituições ou com outro tipo de parceiros que possam existir.</p>
70	INVESTIGADORA	<p>E agora/ para terminarmos/ eu ia-lhe perguntar o que é o que levou a aceitar o convite para participar neste projecto mas/ ahm/ o convite inicialmente não foi dirigido a si/ foi dirigido ao professor Miguel/ mas que motivação é que teve também para participar.</p>
71	P11	<p>Pronto/ o professor Miguel (risos) <IND> disse para realmente analisar este projecto ahm e eu discuti com ele e achei que era um projecto bastante interessante e também com a direcção da Cerciag/ em conjunto achámos que era um projecto bastante interessante para a Cerciag e onde podíamos realmente entrar neste conjunto de parcerias/ não é/ porque no fundo vai ser isso/ vamos poder ou falar um pouco com as</p>

		outras instituições comunicar um pouco/ dialogar um pouco com as outras instituições e fazermos um trabalho de educação intercultural é sempre bom.
72	INVESTIGADORA	E em relação ao projecto/ que expectativas têm/ por exemplo/ tem alguma curiosidade em relação a como é que vão decorrer as sessões/ em relação a como é que vai ser a participação das outras pessoas/ também/ o que é que espera?
73	P11	Sim/ estamos muito expectantes para <INT>
74	INVESTIGADORA	Têm algum receio?
75	P11	Temos algum receio e daí nós (risos)
76	INVESTIGADORA	(risos) <IND>
77	P11	E daí o professor Miguel me ter pedido para analisar bem o projecto/ para falar consigo/ para esta primeira entrevista porque/ de facto/ estamos com receio mas também estamos ao mesmo tempo curiosos/ pelo que nós lemos e pelo que nos informámos é um projecto bastante aliciante e acho que vai ser muito bom para a Cerciag/ como já referi.
78	INVESTIGADORA	Portanto/ receio é só do desconhecido...
79	P11	É do desconhecido/ como sempre/ há sempre receio do desconhecido mas vamos/ vamos para a frente com o projecto.
80	INVESTIGADORA	Portanto/ estão motivados...
81	P11	Estamos/ estamos motivados (risos)
82	INVESTIGADORA	(risos) Já conhece as outras instituições que lhe referi há pouco...
83	P11	Sim/ sim
84	INVESTIGADORA	Tem algum conhecimento do trabalho que eles desenvolvem?
85	P11	Sim/ sim.
86	INVESTIGADORA	Portanto/ também não é assim nenhuma novidade...
87	P11	Não/ não.
88	INVESTIGADORA	Ok. Ahm tem mais alguma sugestão de algum parceiro que pudesse ser interessante integrar a rede alguém com quem gostasse de trabalhar/ que já conhecesse?
89	P11	Ahm pois/ eu não sei quais é que foram convidados neste momento/ são todas as instituições...
90	INVESTIGADORA	Foram várias/ algumas/ claro/ não responderam/ outras sim/ nós tentámos <INT>
9	P11	Eu não sei se os agrupamentos de escolas foram convidados mas penso que sim/ pelo menos deviam convidar a EB 1 de Barrô.
92	INVESTIGADORA	Sim/ ainda não contactámos mas há dois dois agrupamentos, o de Fermentelos e o de Aguada de Cima/ que vamos contactar.

93	P11	São agrupamentos excelentes. Não tenho assim mais nenhuma sugestão em termos de...
94	INVESTIGADORA	Pronto. Tem mais algum comentário que gostasse de fazer?
95	P11	Agradeço (risos)
96	INVESTIGADORA	Alguma dúvida...
97	P11	Agradeço o convite em nome da Cerciag/ acho que é muito bom e agora penso que as dúvidas se vão esclarecer com o início do projecto/ não é/ porque é como estava a dizer/ isto foi/ foi apanhado desprevenido e não me preparei assim muito bem (risos)
98	INVESTIGADORA	Ah não/ não era preciso preparar nada.
99	P11	Pronto/ realmente eu tinha algumas dúvidas como é que iria funcionar o projecto mas a Dr. ^a Marta já me esclareceu no início <INT>
100	INVESTIGADORA	Ai por favor não me trate por Dr. ^a ! Eu sou a Marta.
101	P11	A Marta já me esclareceu no início como é que se ia processar/ pronto/ este esquema aqui também acaba por nos resumir um pouco o trabalho que vai ser feito.
102	INVESTIGADORA	Pronto/ isto também/ isto eram apenas sugestões/ era mais direccionado às escolas porque as professoras no início estavam um bocado com dúvidas/ do que é poderia ser feito/ pronto/ isto... não quer dizer que seja <INT>
103	P11	Seja exactamente <INT>
104	INVESTIGADORA	O está aqui porque o objectivo é nós todos juntos e com base na nossa experiência anterior decidirmos agora o que é que vamos fazer/ termos ideias de actividades/ eu também vou dar exemplos de coisas que têm sido feitas até noutros países e então nós vemos o que é que será melhor para nós/ para o nosso público e para implementar <INT>
105	P11	E vamos tentar implementar/ não é. Acho que é óptimo/ acho que <IND>
106	INVESTIGADORA	Eu espero que corra bem/ também.
107	P11	E vai correr/ pelo menos da nossa parte...

Transcrição da entrevista a P12

Participantes:

- INVESTIGADORA
- HM

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Dois ou mais participantes a falar simultaneamente	PTS
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Eu estou a falar com a representante da Biblioteca Municipal Manuel Alegre/ e começo por agradecer a colaboração neste trabalho e informar que as informações desta entrevistas são confidenciais e só serão utilizadas por mim neste estudo. Solicito também a autorização para a gravação em áudio da entrevista. Pergunto-lhe então o que é para si a interculturalidade/ a que é que associa este tema...
2	P12	Associo acima de tudo o respeito e a consideração por tudo o que é diferente de nós/ digamos assim. Ahm/ nem a menor nem a maior/ tenho uma perspectiva extremamente horizontal/ digamos assim da interculturalidade/ ou seja/ são culturas dentro de culturas/ e com a

		possibilidade clara que podem conviver umas com as outras/ sem haver conflitos.
3	INVESTIGADORA	E alguma vez realizou actividades neste âmbito/ quer a nível pessoal quer a nível/ profissional?
4	P12	<p>Já realizámos aliás/ temos uma/ nem actividade nem iniciativa <INT> começou por ser uma iniciativa mas/ agora é/ faz parte da Biblioteca que é ahm/ nós houve um período em que começ- que Águeda começou a receber muitos imigrantes de leste e ahm/ quando demos conta/ havia uma parte considerável dos nossos utilizadores que eram imigrantes de leste / quer filhos quer os pais. E então foi-nos proposto por alguns utilizadores que nós servíssemos de de/ “bookcrossing”/ digamos assim/ mas dentro do concelho/ entre eles ahm e portanto o que é que nós fizemos/ dedicámos uma estante ahm e ela foi crescendo à/ medida que eles iam ahm trazendo livros/ em que simplesmente servia de ponto de troca entre eles/ ou seja os livros eram deles/ ahm e eles trocavam entre eles/ sem saber quem é que era os donos não é/ e portanto/ ahm até hoje/ funcionamos assim há três anos com esse espaço. Eles ainda vêm a biblioteca precisamente assim/ ainda continuam a trazer livros/ nós fazemos conservação e restauro desses livros para fazer ali uma pequena manutenção. Ahm quando abrimos esta Biblioteca decidimos fazer um investimento ahm nosso nesse fundo documental/ em língua russa mesmo. Portanto contactámos uma empresa que penso que é a única que neste momento existe em Portugal/ está em Lisboa/ que vende literatura russa/ em língua russa e ahm fizemos uma aquisição catalogámos ahm em colaboração com uma vizinha de um técnico cá da Biblioteca/ que é ucraniana/ ela teve que nos explicar o que é que aquilo queria dizer que nós não conseguíamos introduzir a informação/ e ahm e portanto essa aí para mim é aquela que eu considero mais/ mais intercultural/ digamos assim/ ou mais diferente porque também ahm temos actividades no âmbito da/ do nosso posto até de de/ adaptado para invisuais com a ACAPO. Ahm recentemente tivemos cá os escuteiros de ACAPO/ precisamente a comemorar o “Dia da bengala Branca”/ ahm durante as férias que nós promovemos/ as férias destinadas aos mais novos/ do Natal/ de Páscoa/ de Verão/ temos sempre essa preocupação/ portanto/ ou apresentar contos e literatura no âmbito da interculturalidade/ e temos sempre a sorte de termos pessoas de sítios diferentes. E temos umas meninas que são duas meninas de/ ucranianas/ têm dupla nacionalidade ahm e/ por norma/ sobretudo nas do Natal/ porque é uma temática mais simples ahm/ cada um deles diz</p>

		como é que é o seu Natal/ ahm e tivemos cá de/ meninos angolanos/ ucranianos/ portugueses/ que nós também fazemos parte da interculturalidade (risos)
5	INVESTIGADORA	(risos)
6	P12	ahm e/ e portanto essa é basicamente a experiência que eu considero mais significativa.
7	INVESTIGADORA	E a nível das reacções do público o que é que tem notado? Que tipo de resultados?
8	P12	Ahm além de ficarem extremamente surpreendidos com/ o posto/ o posto de adaptados a invisuais e amblíopes ahm e normalmente quando faço a visita a esse espaço ahm/ porque a interculturalidade não é só ahm nem se esgota nas nacionalidades diferentes/ e às vezes esquecemo-nos de uma franja ainda considerável em Portugal que são as pessoas que não sabem ler/ e aquele posto tem uma coisa maravilhosa que é transformar em voz/ ahm a escrita/ nós colocamos o livro e é convertido em voz/ e além de um amblíope ou um invisual conseguir ler uma pessoa que não saiba ler também consegue e estamos a fazer a interculturalidade porque a cultura e os parâmetros culturais dessa pessoa é diferente dos meus/ porque tem uma grande diferença que é o acesso à informação/ portanto/ e ahm// as reacções são óptimas/ ficam muito surpreendidos porque é raro em Portugal/ somos muito poucas as Bibliotecas que temos/ estes postos adaptados/ aliás ontem tive aqui uma/ uma bibliotecária/ de uma Biblioteca que não interessa referir e ahm/ isto já denota às vezes como é que as Bibliotecas públicas são tão pouco públicas/ e ahm/ o comentário dessa bibliotecária foi “Ah nós não temos posto com som/ adaptado porque nós não temos cegos/ no nosso concelho”. (risos)
9	INVESTIGADORA	(risos)
10	P12	E portanto ficamos por aqui (risos). As reacções/ tanto são boas como como/ deste género/ digamos assim. Mas por norma são surpreendentes.
11	INVESTIGADORA	Ahm portanto/ considera que é sempre importante realizar este tipo de actividades <INT>
12	P12	Completamente.
13	INVESTIGADORA	E <INT>
14	P12	Aliás/ nem tive dúvidas quando/ falei consigo lá em baixo/ porque é uma/ é uma temática que eu acho extraordinária e/ como// e que é necessário que seja trabalhada precisamente nas idades que está a ser trabalhada. Para não/ para que o sentimento que/ exista nas crianças/ por exemplo/

		não seja o de surpresa” ah/ não sabia que se fazia...)/ mas sim/ de quando crescerem enquanto adultos que a sua formação já/ seja de/ de respeito e de/ e que o seu mundo não seja tão limitado à nossa culturazinha de Portugal e de Águeda/ mais concretamente.
15	INVESTIGADORA	E ahm/ consideram que há situações em que seja mais relevante realizar este tipo de actividades ou no geral é sempre importante realizar <INT>
16	P12	Eu por mim é sempre importante. O facto de termos a preocupação e/enquanto Biblioteca temos essa obrigação/ faz parte das nossas missões/ é alertar para esta/ para a importância da interculturalidade e da convivência pacífica entre culturas ahm// há pequenos apontamentos como aquele que eu acabei de dizer/ que é a estante que serve de troca entre as pessoas/ para muitos se calhar não é muito mas para mim// sero um espaço/ de/ porque quando nós estamos a dar a estante não estamos só a dar os livros estamos a dar a oportunidade de eles próprios enquanto comunidade/ se integrarem connosco mas também eles próprios também se conhecerem/ porque cada um vem de / de um sítio diferente e encontrarem a Biblioteca como um ponto de encontro é/ é a missão cumprida.
17	INVESTIGADORA	A nível pessoal alguma vez sentiu necessidade de aprofundar os seus conhecimentos teóricos sobre educação intercultural? Ou desenvolver novas práticas/ ter exemplos de/ <INT>
18	P12	Sim.
19	INVESTIGADORA	De novas práticas <INT>
20	P12	Sim.
21	INVESTIGADORA	Sentiu essa necessidade?
22	P12	Senti. Aliás/ é/ às vezes as sensibilidades são/ desenvolvidas são/ precisam de ser trabalhadas porque eu posso ser muito sensível à temática da interculturalidade e estar a levar a cabo actividades que depois não/ não têm impacto nenhum/ portanto/ não é só ser sensível/ não é? É preciso <INT>
23	INVESTIGADORA	Uma das actividades que nos desenvolvemos durante as reuniões foi precisamente esclarecer o que é que era para todos os conceito de educação intercultural/ cada um deu a sua opinião/ o que é que pensava/ eu própria trouxe alguma pesquisa que eu tinha feito a nível académico sobre o/ o que é que os autores mais recentes têm considerado que se deve fazer no âmbito da educação intercultural e depois construímos uma definição do grupo <INT>
24	P12	Uhm/ uhm.

23	INVESTIGADORA	Englobando todas as opiniões que foi/ no fundo/ o nosso ponto de partida para o traçar dos objectivos do nosso projecto.
24	P12	Uhm/ uhm.
25	INVESTIGADORA	Eu pens- não sei se lhe enviei esse documento/ eu penso que sim...
26	P12	Acho que sim/ eu acho que sim mas agora vou/ analisar calmamente... (risos)
27	INVESTIGADORA	(risos) Agora em relação ao trabalho em parceria...
28	P12	Uhm.
29	INVESTIGADORA	Ahm tanto/ a título pessoal como em nome da instituição costuma desenvolver trabalho em parceria com outras instituições?
30	P12	Sim/ sim ahm eu já tinha referido a ACAPO e// a comunidade de Leste e depois ahm/ nós desenvolvemos parcerias individualmente/ digamos assim/ o facto de sermos/ de estarmos atentos a essa temática e termos essa preocupação estamos automaticamente a criar condições para que essa interculturalidade se desenvolva. Aqui na na// no Fórum da Juventude/ porque a Biblioteca tem este espaço e este/ esta casa cor-de- rosa/ hm/ a CERCIAG também usa este espaço ahm/ por exemplo para/ para fazer com a d'Orfeu algumas actividades ahm/ com as turmas que ele tem ahm// mas/ desenvolvemos também através de palestras com as escolas ahm// uma espécie de acções de sensibilização para esta temática/ digamos assim.
31	INVESTIGADORA	E como é que descreveria o trabalho no seio dessa parceria?/ Portanto/ como é que/ resulta o trabalho/ como é que reúnem/ periodicidade...
32	P12	Nós/ nós enquanto Biblioteca Municipal temos um/ organismo digamos assim que é coordenado pela Biblioteca ahm/ e chama-se "Rede de Bibliotecas Escolares"/ e que facilita imenso a relação com as escolas/ ou seja nós temos as coordenadoras das bibliotecas escolares e através delas reunimos mensalmente ahm/ definimos e gizamos algumas actividades em várias áreas/ em várias temáticas ahm/ e depois é apresentado/ pelas coordenadoras é apresentado por sua vez às escolas portanto/ nós aqui movimentamo-nos desta forma até porque/ em termos práticos é muito mais fácil. Pronto. Quando se fala da ACAPO/ da CERCIAG ahm/ já é um contacto imagine/ está definido no plano de actividades que vamos ter uma determinada actividade e/ somos nós próprios que contactamos mas / quer dizer a/ ligação fica por aí. Temos presente que essa parceria pode ser reactivada quando nós entendermos/ tanto do lado de lá como do lado de cá mas não é como a Rede de Bibliotecas Escolares que é uma coisa formalizada/ pronto/ mas

		ahm//. Pronto/ basicamente é isso// estava a ver se me tinha esquecido de alguma coisa.
33	INVESTIGADORA	Na sua opinião quais seriam os pontos fortes e/ por outro lado os pontos fracos relativamente ao trabalho em parceria?
34	P12	<p>Ahm/ eu acho que o trabalho em parceria é sempre// óptimo/ e muito bom. Ahm/ só que os trabalhos em parceria têm que ser/ e engane-se quem disser o contrário ahm// têm que ser liderados/ por alguém/ ou por uma instituição não interessa/ aliás/ é por alguém mas esse alguém representa uma instituição ahm nem que não seja para coordenar/ orientar/ ditar quais os passos a seguir. Portanto/ a grande desvantagem que eu vejo é só quando/ os protagonismos ahm// eventualmente tomem/ tomem/ ganhem terreno em relação ao que verdadeiramente interessa ali na parceria. Mas/ de resto/ a nossa experiência/ e falo da Rede porque é claramente aquela que nós temos com mais/ mais solidificada ahm é coordenada pela Biblioteca/ é por mim/ e tem corrido muito bem porque/ a nossa posição enquanto coordenador do serviço/ que é o serviço de apoio às Bibliotecas Escolares é de ajudar as Bibliotecas Escolares a terem êxito na sua própria escola/ ou seja/ nós estamos na rede/ para garantir que as Bibliotecas Escolares tenham visibilidade/ e não que a Biblioteca tenha/ a Municipal/ a Biblioteca-mãe tenha essa visibilidade.</p> <p>Só para lhe dar a título de exemplo/ há actividades que somos nós que as promovemos e quando digo promover é do início ao fim/ contactamos/ os custos são imputados à Biblioteca/ e são realizadas nas Bibliotecas Escolares/ precisamente para informar os alunos que a Biblioteca Escolar existe que a Biblioteca Municipal é uma parceira/ mas/ quer dizer/ não passa para a opinião pública que fomos nós que fizemos aquilo tudo/ nem nos interessa sequer/ porque se eu promovo a Escolar estou a promover a Municipal/ sem dúvida. Porque é na Escolar que se criam os hábitos e é na Municipal que os hábitos se complementam e se completam/ digamos assim. Portanto/ para mim as parcerias são sempre/ ahm muito muito positivas porque/ rentabilizam recursos humanos/ recursos monetários ahm/ o que é viável para uns pode não ser para outros e para aqueles que é viável/ é possível fazer/ faz em nome de todos e que sirva a todos/ e depois/ quer dizer/ a Biblioteca Municipal/ e as Bibliotecas Escolares ahm/ digo isto porque são realidades públicas ahm as parcerias/ nestes casos/ têm que ter sempre um bem/ que é o bem comum e o bem de todos/ nós trabalhamos para servir toda a gente. Com privados/ as parcerias também são sempre positivas ahm/ e as parcerias têm uma coisa/ é que são/ são mais/ fortes/ os projectos</p>

		tornam-se muito mais/ mais sólidos se tiverem mais parceiros que acreditam nesse projecto/ e que// falam dele e que o divulgam portanto/ as parcerias/ para mim/ o balanço é positivo.
35	INVESTIGADORA	E agora por fim/ o que é que a levou em nome da Biblioteca a aceitar o nosso convite para a participação neste projecto/ eu sei que já referiu (risos).
36	P12	Ahm pronto.
37	INVESTIGADORA	Ahm/ pronto/ esta pergunta tinha mais lógica colocada no início mas eu coloco-a na mesma/ quais são as suas expectativas em relação à participação neste projecto?
38	P12	As minhas expectativas são bastante grandes e aproveito para/ para dizer o seguinte/ gostava que a nossa participação não fosse/ só estas questões logísticas que obviamente temos uma posição que nos permite facilitar todas as questões logísticas mas gostava que a nossa participação não se limitasse à cedência de autocarros/ ou às questões logísticas/ gostaria que fosse mesmo de intervenção de/ que servíssemos de/ quer os nossos recursos humanos/ como por exemplo esta questão da hora do conto nestas escolas/ portanto/ espero que não se limitem a esta questão de/ ou espaço ou de logística ou do autocarro mas que vejam a Biblioteca como/ uma/ parceira capaz de ajudar / para a sensibilização desta temática ahm/ e em relação a isso espero que também a vejam como uma espaço que podem usar/ para levar a cabo essas actividades e/ estaremos sempre disponíveis/ quer eu quer os restantes funcionários/ posso falar por eles/ ahm temos condições óptimas como o posto adaptado/ ou seja/ vejo nesta parceria e neste projecto uma oportunidade de/ atrás de vocês também sensibilizarmos e/ dizermos que temos à/ dizer à população que temos alguns/ alguns/ serviços que nos orgulham e que/ que/ devem ser usados sem problema nenhum.
39	INVESTIGADORA	Por exemplo/ essa que me contou do/ posto seria/ penso que seria uma visita muito interessante para os alunos mas eu penso que o único problema que se poderia pôr era ao nível dos transportes.
40	P12	Uhm/ uhm.
41	INVESTIGADORA	As escolas são um bocadinho distantes/ não sei até que ponto/ se poderia arranjar/ maneira de eles se deslocarem mas/ seria uma visita interessante <INT>
42	P12	Sim mas isso aí também é uma <INT>
43	INVESTIGADORA	Acho que eles iam gostar muito tanto os professores como os alunos. Se

		calhar/ o que nós pretendíamos aqui não era que nós chegássemos e disséssemos precisamente “olha/ nós queríamos que a Biblioteca nos fizesse isso” <INT>
44	P12	Claro.
45	INVESTIGADORA	Mas queríamos também saber a vossa opinião sobre como é que poderiam participar...
46	P12	Uhm/ uhm.
47	INVESTIGADORA	Que tipo de actividades poderiam ajudar a desenvolver/ era um bocado nessa perspectiva/ de cada um dar o seu <INT>
48	P12	O seu contributo.
49	INVESTIGADORA	Portanto/ se também tiver alguma ideia/ que gostasse de pôr em prática/ de ver desenvolvida <INT>
50	P12	Nós por exemplo podemos fazer uma coisa/ nós temos a “Hora do Conto” na Biblioteca e/ temos uma temática/ obviamente que chegamos a Dezembro e temos que ter a temática do Natal/ não é? Nem que seja para ir ao encontro do imaginário das crianças/ e nós também estamos cá é para isso/ mas podemos perfeitamente dedicar o mês de Janeiro e Fevereiro a um tema da interculturalidade que inclusivamente o podemos discutir esse conto/ podemos discutir em reunião e definir qual é a obra que/ que podemos transformar em conto/ portanto tenho flexibilidade intelectual suficiente para discutir convosco e aceitar as vossas opiniões ahm/ e por exemplo podíamos/ falando com a vereadora/ durante esses dois meses haver aqui um/ não nos esgotarmos só aqui em Barrô/ ou na Américo Urbano/ mas outras/ outras escolas/ alertar que temos uma parceria convosco/ que estamos aqui neste projecto e durante estes dois meses vamos dedicar o conto à interculturalidade e convidar as escolas do concelho todo até para que isto tenha uma abrangência ainda maior e/ acho que/ para nós é perfeitamente viável e/ dentro das nossas possibilidades é uma coisa perfeitamente exequível porque também não foge muito
51	INVESTIGADORA	Também poderia ser interessante/ por exemplo/ na CERCIA/ a pessoa que está a trabalhar connosco que é o Thomas/ ele está mesmo a trabalhar com um grupo de/ pessoas com um grau de deficiência ligeira mas que também vai desenvolver actividades com eles sobre a interculturalidade/ também seria interessante vir essa população até à Biblioteca <INT>
52	P12	Completamente.

53	INVESTIGADORA	Por exemplo/ a Escola de Sábado da Associação de Ucrânicos também não sei <INT>
54	P12	Podem vir aos nossos Sábados divertidos/ por exemplo que temos abertos- nós estamos abertos das dez da manhã ao meio-dia e meio e podem vir os filhos/ por exemplo/ dessas pessoas que fazem parte da/ Associação/ vir assistir/ e podemos até/ nesse Sábado/ ler uma história/ deles ou não porque temos tantos autores de Leste portanto não há-de ser por aí ahm ou seja podemos aqui adaptarmo-nos durante um período a esta versão. Há uma actividade que eu gostava muito de fazer desde que vim para cá/ ahm mas ainda não foi viabilizada porque tenho algum receio não sei sequer se é possível/ que é por colocar os ditos normais do outro lado ou seja/ a parceria seria com a CERCIAG/ desde sempre que/ pensei dessa forma ahm / aliás pensámos em duas coisas/ uma era colocar a loja de Natal da CERCIAG aqui no Fórum/ não sei se costuma/ se conhece a loja/ todos os anos a CERCIAG tem uma loja que vende artigos- artizinhos de Natal/ lá em cima/ a um preço mais <IND> são/ produtos feitos por eles/ pronto/ e eu gostava muito que o Fórum este ano fosse o palco para isso mas eles já tem um compromisso anual que fazem no sítio onde fazem sempre. E o outro é/ que os alunos que têm um grau que lhes permita/ ser/ por uma hora professores dos tais alunos normais. Ou seja/ imagine era basicamente um atelier/ ou uma actividade qualquer depende/ isso teria que ser conversado com a pessoa que os coordena/ e seriam eles os protagonistas da actividade/ ou seja/ eles iriam ensinar aos outros como é que eles fazem as coisas deles/ e acho que/ são este tipo de/ é como descobrirem que afinal o cego trabalha no computador/ porque eles pensam que os cegos não trabalham nos computadores e pensam que é tudo muito obscuro ahm mas não é/ ahm ou seja quebrarmos um bocadinho aquilo que são os entendimentos normais das coisas e/ demonstrar as capacidades e potencialidade que essas pessoas têm e que/ a sociedade os esmaga de vez em quando/ não é?
55	INVESTIGADORA	Mas eu penso que seria perfeitamente possível desenvolver uma actividade desse género.
56	P12	E nesse âmbito imagine/ podíamos nós convidar a turma/ de uma escola/ tratávamos do autocarro/ realizava-se aqui no Fórum/ e os da CERCIAG por norma têm autocarro/ ou transporte/ viriam aqui. Seria aqui/ decorreria aqui a actividade/ eu acho que era assim uma/ tarde bem passada.
57	INVESTIGADORA	E essa actividade poderia ser quando? É que eu já falo/ falo já com as pessoas e de certeza <INT>

58	P12	Nós temos a condicionante da/ das férias do Natal. Penso que deve ser mais ou menos no dia quinze/ de Dezembro que acabam as aulas até lá/ nós estamos/ perfeitamente <INT>
59	INVESTIGADORA	Mesmo que seja depois/ o projecto terá continuação pelo menos até Fevereiro/ Março <INT>
60	P12	Eu acho que este projecto/ e por isso é que eu o achei tão interessante <INT>
61	INVESTIGADORA	É uma proposta muito boa/ eu vou já colocá-la às prof- mas de certeza que elas vão logo aceitar!
62	P12	Pois eu também acho que sim. Porque sabe/ porquê Marta isto vai ser uma grande oportunidade/ para além de estabelecer parcerias entre instituições que estavam separadas até agora ahm/ deixar alguma coisa para que ela continue a crescer/ isto ser uma oportunidade para que todos se reúnam à mesa e vejam que é possível trabalhar em equipa/ e em conjunto não fazemos um projecto que têm princípio/ meio e fim e/ depois tem uma data limite/ não/ isto ser uma oportunidade de todos/ para que todos se reúnam à mesa e vejam que é possível trabalhar em equipa/ e em conjunto. E depois mesmo que a Marta prossiga a sua vida/ nós ficamos e a Marta deixar aqui a sementinha de que eu sou a senhora que começou tudo isto/ às vezes é preciso vir aqui alguém do exterior para deixar a semente e deixar aquelas pessoas todas a trabalhar juntas/ graças ao projeto da interculturalidade. E por isso é que eu achei tão interessante/ porque às vezes é preciso vir um elemento exterior/ para nos ajudar a perceber que mais/ que todos juntos somos fortes e que é possível fazer actividades em conjunto/ e que é possível beneficiar as pessoas que/ estão nesses projectos que são coisas que temos que nos preocupar.
63	INVESTIGADORA	Então olhe/ é assim/ esta fas- até ao Natal/ seria uma primeira fase do projecto em que as pessoas estão a trabalhar um pouco mais a nível individual/ mas depois do Natal haverá uma segunda fase e acho que é perfeitamente possível então incluirmos essas ideias num segunda fase. Ainda não se sabe bem o que se pretende depois na segunda fase/ pois não?
64	P12	Não/ não consegui...
65	INVESTIGADORA	Então/ o objectivo era agora até ao Natal/ cada grupo faria alguma pesquisa/ trabalho mais ao nível do conhecer e estar sensibilizado para a existência de outros povos/ de pessoas diferentes/ da diferença/ do Outro.

66	P12	Uhm/ uhm.
67	INVESTIGADORA	E então/ posteriormente/ seria realizado um trabalho de/ partindo do conhecimento que foi adquirido na primeira fase/ e depois de todos mostrarem uns aos outros o que aprenderam/ todos juntos construirmos/ no sentido da união/ um povo que reunisse então várias características que fossem/ que tenham sido estudadas/ por exemplo/ um povo imaginário com uma cultura imaginária/ com uma língua imaginária/ com um modo de vida <INT>.
68	P12	Uhm/ uhm.
69	INVESTIGADORA	Que eles iam imaginar. Portanto reunindo um pouco de tudo/ trabalhando o conceito da união na diversidade. E então/ seria muito interessante eles conhecerem/ como é que trabalham/ por exemplo/ as pessoas deficientes/ ter a noção de outros modos de fazer coisas que podiam ser incluídos então na criação desse novo povo <INT>
70	P12	Exactamente. E se/ se no caso de não ser viável até/ fazer essa actividade/ de troca de experiências/ digamos assim/ promovermos/ nesse âmbito uma/ umas visitas à CERCIAG/ se a CERCIAG se disponibilizasse para nos receber/ nós/ através da Rede de Bibliotecas e/ assegurando essa parte do transporte/ levar as turmas que se/ que se/ inscrevessem nessa actividade para fazer visita/ claro uma visita em que fosse possível/ as crianças aperceberem-se do que é que se faz por lá ou/ um dia dedicado às escolas/ um dia aberto/ por exemplo/ digamos assim. Portanto/ se não der de um lado/ dá do outro (risos)
71	INVESTIGADORA	Ai eu acho que sim/ acho que vai dar e acho que eles vão estar...
72	P12	É eu/ eu <INT>
73	INVESTIGADORA	Receptivos.
74	P12	Eu insisto muito na CERCIA porque// ahm apesar de tudo/ por exemplo a ACAPO é uma instituição formal e tem esse sentido de grupo. A CERCIAG tem quando lá estão. As pessoas quando saem da CERCI ou de outro sítio qualquer ahm se não tiverem competências de integração social bem desenvolvidas permanecem muito no isolamento e na solidão/ portanto/ se nós trabalharmos a parceria com a CERCI estamos a trabalhar a parceria com os utentes que lá estão dentro/ e/ e enquanto Biblioteca para mim é óptimo/ lá está/ que ela seja entendida como um momento de/ partilha e de bem-estar quando se vem cá dentro.
75	INVESTIGADORA	Então/ recapitulando só/ essa visita/ ou essa partilha a decorrer entre as turmas e a CERCIAG poderia ser ou no espaço da CERCIAG ou então <INT>

76	P12	Aqui no Fórum da Juventude. Eu digo o Fórum porque é o sítio onde nós temos/ é o sítio destinado aos ateliers.
77	INVESTIGADORA	E aqui em termo de transporte/ podemos contar mais uma vez com a colaboração <INT>
78	P12	Sim/ sim/ sim/ exactamente.
79	INVESTIGADORA	Pronto/ então eu vou mesmo transmitir estas ideias tanto às escolas como à CERCIAG/ eu penso que sim/ isto é perfeitamente possível e eles vão estar muito interessados
0	P12	Em relação aqui também por princípio pode/ dizer que sim/ as <IND> do conto/ tanto aqui como aqui não/ e do autocarro tenho quase a certeza que sim.
81	INVESTIGADORA	E acho que está tudo. Tem mais algum comentário a fazer?
82	P12	Não/ não/ vamos trabalhar!

Anexo 4 – Primeiro momento de análise de dados

4.1. Análise dos dados recolhidos por meio da entrevista inicial



Nome do Nó: Conceito de interculturalidade

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.14%
Referência 1 | 0.14%

O respeito por/ pela diversidade de pessoas/ de ideias/ de culturas/ no fundo/
não é? Conhecer outras culturas

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.57%
Referência 1 | 0.57%

A diferentes culturas/ diferentes costumes/ diferentes tradições.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.63%
Referência 1 | 0.63%

Outras culturas e outras etnias/ por exemplo/ a cultura cigana...

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.43% Referência 1
| 0.43%

Interculturalidade faz-me pensar em várias culturas e na relação que possa existir/ entre elas.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.3%
Referência 1 | 0.3%

Internacionalidade/ normalmente é isso a que associo/ aos diferentes países/ as pessoas que
vêm de sítios diferentes.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 3 Referências | 1.11%
Referência 1 | 0.2%

Costumes/ crenças de vários países. Outros costumes

Referência 2 | 0.77%

aquilo que me vem à cabeça é o agir entre diferentes indivíduos / a reflexão sobre as culturas e
as relações entre elas.

Referência 3 | 0.14% Ahm associo realmente a um intercâmbio de culturas/ a um
conhecimento de outras culturas ahm e/ a um conhecimento aprofundado e uma interligação
entre culturas

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.44%
Referência 1 | 0.44%

o prefixo "inter" remete para uma relação/ é a relação com o Outro/ no fundo/ a relação entre as
diferentes pessoas/ cada uma com a sua cultura e identidade.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.15%
Referência 1 | 0.15%
são as culturas em relação

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 0.58%
Referência 1 | 0.24%
o respeito e a consideração por tudo o que é diferente de nós

Referência 2 | 0.34%
com a possibilidade clara que podem conviver umas com as outras/ sem haver conflitos.

Nome do Nó: Relevância da implementação da educação intercultural

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 4.93%

Referência 1 | 4.93%

Eu acho que é se devem realizar sempre atividades deste tipo/ ao longo de todo o ano. É sempre importante a educação intercultural. Porque/ quero eu dizer... porque é uma maneira de conhecermos os outros/ as outras culturas/ porque a qualquer altura podemos precisar de estrangeiro ou/ por exemplo/ podemos ter que trabalhar com alguém de outra nacionalidade e com outros costumes. Isto é uma aprendizagem que nos é útil para toda a vida. Não é?

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 8.68%

Referência 1 | 2.56%

Eu acho que é sempre importante realizar este tipo de atividades. Agora/ claro/ por exemplo/ quando há situações de puro racismo/ de outros/ xenofobia/ etc./ acho que a gente aí tem que analisar e é importante se estamos a ver o tão falado bullying e outras coisas na escola. Se isso também tem a ver. Não pode ser só "ai eu não gostei daquele meu colega e até ser da mesma nacionalidade/ os mesmos costumes/ etc. Mas também pode ter uma base diferente. Acho que aí é logo importante intervir e explicar que às vezes o colega "Olha eu fiz-te isto porque não gosto de ti ou não sei quê"/ não/ pode ser "Eu não fiz aquilo/ não ajudei porque os meus costumes do meu país ou não me permitem ou não estou habituado/ fui educado que não devo fazer isto etc. E aí... porque às vezes geram-se conflitos mesmo entre as crianças da mesma nacionalidade. Mas os conflitos surgem porque todos temos as nossas diferenças/ e temos que saber analisar as situações e lidar com as nossas diferenças. Se for noutra cariz acho que é importante porque eles têm que aprender o que às vezes costumo dizer muitas vezes/ "nós não estamos certos nem errados/ depende". Porque eu costumo-lhes dizer a brincar que uma faca tanto dá para a gente matar como para descascar uma maçã. Ora pode ser bom/ ou pode ser mau/ depende da ocasião. E acho que a gente tem que os habituar a cima de tudo aceitar e achar que os outros estão todos bem/ todos nós temos a nossa evolução e dos países também/ mas acho que começar a ser tolerantes e a perceber o porquê. Posso não aceitar mas questionar. E acho que a gente só pode questionar se conhecer várias realidades. Acho que aí é logo importante intervir e saber gerir conflitos.

Referência 2 | 0.96%

Até quase que / somos obrigados pela nossa economia e pela sociedade a ceder e a aceitar outras culturas/ porque estamos com elas diariamente. Nós somos muito ágeis a dizer não aceitamos chineses ou não aceitamos isto ou não aceitamos aquilo mas temos pouco poder de compra e as nossas lojas aqui de chineses estão a abarrotar/

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.44%

Referência 1 | 0.44%

São pequenos conflitos que se geram mas aprende-se a ouvir e respeitar.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 1.13%

Referência 1 | 1.13%

Se tivermos alunos ciganos acho que é importantíssimo trabalhar e também dar valor às culturas/ à cultura deles e às tradições/ não é

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 2.05%

Referência 1 | 2.05%

Sim. Com os meus alunos fiz nas maneiras de aprender as músicas de outros países ahm/ isto outra coisa que não é intercultural mas também é diferente/ usei/ por exemplo/ a língua gestual/ para cantar com língua gestual/ pronto. Uso muitas coisas/ por exemplo as letras que não existem aqui para explicar/ por exemplo/ a música/ porque é também uma língua e/ pronto/ em princípio é isto. Mostrar vários vídeos dos artistas de outro lado. E pronto/ agora não consigo me lembrar de repente de tudo mas em princípio é isto.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.91%

Referência 1 | 0.91%

Eu acho que é importante fazer sempre mas / tendo na sala diferentes culturas é mais// mais motivante. E é mais valorizado. E mais pertinente.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 2.17%

Referência 1 | 0.53%

a maior parte dos projectos que desenvolvi mesmo no início da minha carreira eram sócio-culturais/ por isso com minorias/ com destinatários específicos e/ a interculturalidade andava lá sempre

Referência 2 | 1.64%

No geral é sempre importante/ nunca é demais/ porque lá está/ voltamos à base/ a partir do

momento que se trabalha a interculturalidade estaremos implicitamente/ directa ou indirectamente/ a curto médio ou logo prazo a // fomentar o respeito e a luta contra o racismo/ é aquela frase do somos todos diferentes e nisso somos todos iguais. Então isso acaba por provocar reacções nas pessoas/ levamo-las a reagir/ esperamos nós/ de uma forma diferente/ a coisas que caso não fizéssemos esse trabalho/ iriam provocar alguma discriminação ou iriam olhar para o Outro ou para a diferença de outra maneira.

Nome do Nó: Práticas de educação intercultural anteriores à participação na parceria

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 18.58%

Referência 1 | 6.15%

E alguma vez realizou actividades nesse âmbito/ da interculturalidade?

4.

CP

Ahm/ enquanto profissional/ eu fiz uma atividade que era pôr os alunos em correspondência com alunos de outros países/ escreverem cartas uns aos outros/ eu acho que aí houve uma partilha de culturas// um "penfriend"/ dizíamos nós.

5.

MS

E qual foi o motivo que a levou a fazer essa correspondência?

6.

CP

A curiosidade <INT>

7.

MS

(risos)

8.

CP

Curiosidade de conhecer pessoas diferentes/ de contactar/ mais exactamente <INT>

9.

MS

E já agora/ de onde ?

10.

CP

De Hong-Kong.

Referência 2 | 12.43%

E também tive uma vez oportunidade de trabalhar com/ ahm uma escola em parceria/ na França/ e tive a oportunidade de ir com os alunos mesmo uma semana lá a França <INT>

13.

MS

Ahh.

14.

CP

Exacto/ por acaso tive sorte/ nesse ano/ realmente/ éramos onze a ir/ até França e tive oportunidade e fui acompanhar os alunos.

15.

MS

E eles adoraram...

16.

CP

Adoraram muito <IND>

17.

MS

Mas antes de irem a França faziam correspondência?

18.

CP

Ahm/ essencialmente/ sim mas mais a nível pessoal/ cada aluno correspondia. Depois nós fomos os orientadores/ como professores fomos orientadores e organizámos uma série de actividades lá/ em parceria porque a escola tinha parceria com outro.

19.

MS

E lembra-se quais eram os motivos que tinham delineado para essa actividade?

20.

CP

Eu tenho ideia que era conhecer o meio escolar/ interagir com alunos de outras nacionalidades e fazer então/ e não só o meio escolar porque eles ficaram mesmo hospedados em casa dos próprios pais das crianças que depois os receberiam aqui em Portugal ou que/ aliás/ já tinham recebido no ano anterior. E no ano seguinte foram lá e eu fui com eles.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 6.28%

Referência 1 | 3.72%

Bem especificamente não mas eu trabalhei numa escola em Ovar que tinha um grande número de crianças de etnia cigana. E depois também recebemos uma criança angolana/ estive lá pouco tempo. E achámos por bem fazer algo diferente. E depois foi-nos colocado à disposição uma animadora cultural. Já quase no final do ano então a gente decidiu fazer um projecto que se chamou na altura "Incluir". Tinha/ não estudámos bem outras culturas mas especificamente a etnia cigana. Então como apareciam outros meninos e também diziam "Ai/ também conhecemos outros países/ etc."/ trabalhámos a história da Luísa Ducla Soares "Meninos de todas as cores" e acabámos no final do ano por fazer um/ cada turma ficou com um país. Na altura tinha um primeiro ano decidiram daqueles/ do país/ quer dizer/ do continente/ melhor/ calhou eles escolherem algo para estudar. Os meus pesquisaram sobre os animais. Não foi propriamente cultura e costumes de outras pessoas/ de outros países mas/ por exemplo/ os do quarto ano fizeram já pesquisas noutro sentido. Acho que uns escolheram as bandeiras/ outros escolheram temas relacionados com os continentes que foram escolhidos no Carnaval/ etc. Mas/ por exemplo/ nós não. No final foi assim as actividades que fizemos mais relacionadas com isso.

Referência 2 | 2.56%

E é assim/ eu fiz uma experiência missionária/ também no Brasil/ cinco semanas/ e isso também nos traz outra bagagem/ conhecemos/ etc. E como foi o meu irmão que é padre missionário/ estive lá/ veio não ao cariz da escola como padre e como missionário mas apresentando outras características: trouxe plantas de lá/ fotografias/ trabalhámos noutro âmbito e fizemos alguns seminários/ pronto apresentar/ trouxe artesanato de outros países e digamos/ não é especificamente assim um projecto desta natureza mas de vez em quando trazer algumas coisas

porque acho que a gente ou quando viaja/ ou quando traz alguma coisa/ ou conta as férias com os miúdos/ que eles dizem/ "Ai fui aqui/ fui ali"inevitavelmente vêm temas assim ao tema de conversa da aula e depois vai-se explorando/ assim com um carácter tão sistemático e orientado para ali. Assim um projecto não. Mas acho que...

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 8.98%

Referência 1 | 8.98%

Olha fizemos aqui atrasado ahm/ participámos no Carnaval/ nós fazíamos o Carnaval a um Domingo ahm e depois deixámos de fazer que eles primeiro davam-nos a segunda-feira e depois disseram que já não nos davam e a gente diz então mas se a gente vai trabalhar a um Domingo se não nos dão a Segunda não vamos/ pronto. E então lembro-me que das últimas vezes o tema que eu escolhi foi sobre as diversas culturas neste aspecto assim/ os meninos iam vestidos com uma roupa // por exemplo/ a roupa dita normal/ mas eu fiz um estudo e trabalhei na sala com eles as diversas/ como é que hei-de dizer/ por exemplo/ tipos de pessoas/ os europeus/ os africanos/ os chinesinhos/ os japoneses e isso tudo. E depois tirei da Internet máscaras/ desenhos/ fizemos máscaras e depois eles fizeram essas máscaras/ levavam roupa/ pronto/ as chinesinhas por acaso arranjei-lhes uns chapéuzinhos daqueles pequeninos e arranjei-lhes leques e eles levavam e umas foram assim com o cabelinho preso e depois com aquele enchi o cabelo e primeiro fizemos um estudo. E depois eu escrevi um slogan que agora não me recordo/ um slogan muito giro que eu fiz a tradução e depois tinha por baixo a tradução e por cima tinha uma banda muito grande e a minha turma levava aquela faixa com aquilo escrito. Mas era relacionado com o respeito/ precisamente/ por todas as pessoas/ fossem elas brancas/ pretas/ amarelas ou o que quer que fossem.

11.

MS

Portanto/ o objectivo dessa actividade era dar a conhecer um bocadinho das tradições <INT>

12.

LS

Sim/ sim.

13.

MS

Dos outros países.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 9.72%

Referência 1 | 9.72%

É/ faz parte do programa. Falamos sim/ das diferentes ra- não vamos muito às diferentes culturas/ não é? Não aprofundamos as diferentes culturas/ as diferentes tradições mas falamos nas diferentes raças.

7.

MS

Mas que actividades é que desenvolve/ é mais assim um diálogo com os alunos sobre isso <INT>

8.

HP

Sim/ é. A nível de Estudo do Meio. E depois também vamos para a língua Portuguesa/ trabalhamos as duas áreas.

9.

MS

Normalmente que duração têm essas actividades? Quando trabalha essa parte do programa/ é durante uma semana/ um dia/ estende-se por mais tempo...?

10.

HP

É/ é mais ou menos uma semana. É porque depois dividimos os conteúdos por mês/ não é? Fazemos uma planificação mensal/ e esse será um dos conteúdos desse mês. É mais ou menos uma semana.

11.

MS

E como objectivos/ esse conteúdo que objectivos tem? É mais/ por exemplo/ para os fazer refletir sobre a diversidade cultural que existe/ para os fazer desconstruir alguns preconceitos <INT>

12.

HP

Também. Sim/ sim/ é. falamos porque é que há guerras entre países/ porque é que as pessoas num país são assim e noutro são de outra maneira/ porque é que há o racismo...

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 7.84%

Referência 1 | 7.84%

alguma vez realizou actividades relacionadas com as questões da interculturalidade? Alguma vez fez na sua turma/ ou até a nível pessoal?

12.

CC

Falamos sempre. Porque faz parte do programa/ fala-se sempre um pouco sobre as diferenças/ quando há racismo/ é isso.

13.

MS

Mas que actividades é que desenvolve/ é mais assim um diálogo com os alunos sobre isso <INT>

14.

CC

É. Basicamente é isso. Lemos alguns textos em Língua Portuguesa.

15.

MS

Normalmente que duração têm essas actividades? Quando trabalha essa parte do programa/ é durante uma semana/ um dia/ estende-se por mais tempo...?

16.

CC

É uma semanita.

17.

MS

Esse conteúdo que objectivos tem? É mais/ por exemplo/ para sensibilizar para a diversidade cultural que existe/ para os fazer desconstruir alguns preconceitos...

18.

CC

Sim/ é isso...

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 17.73%

Referência 1 | 17.73%

Essa actividade tinha a ver com/ eu tinha um aluno/ uma aluna russa e um aluno ucraniano/ ahm e houve uma altura do programa em que nós tínhamos que explorar o hino nacional/ o que é que ele significava/ o que é que significava a letra do hino. Aquilo para eles/ se calhar/ não lhes dizia muito mas uma das alunas/ a russa/ estava extremamente interessada em tentar perceber porque é que o nosso hino tinha aquela/ aquelas palavras/ que até eram assim/ ela dizia "isso parece quase de guerra" (risos)

25.

MS

(risos)

26.

AP

E eu tentei explicar-lhe a origem daquilo/ que tinha a ver com/ de certo modo/ um grito de revolta não da República mas antes de países que tentavam aproveitar as nossas/ as nossas/ ex-colónias/ os nossos territórios lá fora e queriam ficar com aquilo que era nosso e o rei estava tentado a ceder ao ultimato da Inglaterra e aquilo era um grito contra/ era uma forma das pessoas/ mostrarem que estavam contra e que nós não nos devíamos subjugar aos outros e depois aquele hino como ia sendo cantado às escondidas/ foi ficando/ foi ficando e foi por isso que ficou. E ela achou aquilo muito interessante. E então eu pedi que eles trouxessem o hino do país deles. Que apesar de eles falarem a mesma língua mas a Ucrânia depois era independente da Rússia. Ahm e eles trouxeram e cantaram/ na língua deles e procuraram/ à maneira deles explicar (risos) e foi giro porque os outros miúdos ficaram a/ a língua é diferente/ não é? Eles tiveram a ouvir com muita atenção e depois tentaram/ eles tentaram explicar/ de uma forma muito singela/ não é? O que é que/ a mãe-Rússia e não sei quê/ pronto. E foi giro! Foi giro porque eles sentiram que eles estavam ali a aprender uma coisa que no fundo não é deles/ eles estão a viver em Portugal mas de certeza que sentem/ não sentem/ embora sintam este país como o deles agora/ não é a origem deles. Eles vieram para cá já com dez anos. Ahm e aquilo podia não lhes dizer grande coisa mas eles/ a partir do momento em que também cantaram o hino sentiram-se talvez mais integrados/ e depois os outros aplaudiram e acharam giro... Ah/ mas eu notei/ sobretudo na miúda que a partir daí ela começou a relacionar-se mais com os outros/ não sei se foi porque ela teve um momento de/ dela/ também/ de mostrar como era a cultura dela e que os outros aceitaram e gostaram/ ela se calhar sentiu que as pessoas independentemente da cultura dela/ sei lá/ aceitavam a maneira de ser deles. E de vez em quando também traziam ahm/ a indicação de como é que eles cozinhavam determinados/ alimentos/ o que é que eles comiam e às vezes quando não havia trabalho o que é que eles faziam/ ou não comiam/ porque se não

trabalhavam não precisavam de comer... e os miúdos ficaram/ era uma maneira de pensar totalmente diferente/ não é? Mas eles achavam/ ela dizia "não gastamos energias!" Então se não gastavam energias a trabalhar tinham que poupar/ era/ pronto/ é a mentalidade deles/ era... pode ser complicado de entender mas era assim que eles pensavam. E depois às vezes diziam o que é que comiam/ por exemplo/ se não tinham/ ahm/ aproveitavam tudo da cebola/ até o grelo/ por exemplo/ até o grelo da cebola que também dava paladar/ não precisavam/ guardavam a cebola em partes/ para servir para várias refeições e depois como é que cozinhavam...era giro.

27.

MS

Portanto também os alunos portugueses conseguiram aperceber-se que havia realidades <INT>

28.

AP

Realidades diferentes e divergentes das deles e que aqui/ nós até vivíamos/ agora já não/ isto já foi há quatro anos atrás (risos) vivíamos até/ se calhar/ muito bem... comparada com a realidade das outras pessoas noutros países.

29.

MS

E se calhar eles não tinham noção que existia isto!

30.

AP

Não tinham/ não tinham! Eles ficaram... mesmo até aqueles miúdos que nunca ligam a nada e não sei quê ficaram em silêncio absoluto. Talvez tenha servido para eles... reflectirem.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 1.53%

Referência 1 | 1.53%

Sim. Com os meus alunos fiz nas maneiras de aprender as músicas de outros países ahm/ isto outra coisa que não é intercultural mas também é diferente/ usei/ por exemplo/ a língua gestual/ para cantar com língua gestual/ pronto. Uso muitas coisas/ por exemplo as letras que não existem aqui para explicar/ por exemplo/ a música/ porque é também uma língua e/ pronto/ em princípio é isto.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição entrevista inicial P8 1 Referência | 10.15%

Referência 1 | 10.15%

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição entrevista inicial P9 1 Referência | 3.58%

Referência 1 | 3.58%

Nome do Nó: Motivações para a participação na parceria

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 2.94%

Referência 1 | 2.09%

Estou confiante/ eu acho que vai/ vai resultar e vai ser interessante/ acho que sim/ sobretudo o trabalhar em parceria. Por mim/ eu prefiro sempre trabalhar com outras pessoas do que sozinha.

Referência 2 | 0.85%

de partilha e de maior aprofundamento de actividades práticas a desenvolver.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 4 Referências | 1.41%

Referência 1 | 0.14%

Quando ouvi/ disse logo "isto é interessante".

Referência 2 | 0.37%

eu gosto de viajar/ de conhecer/ outros países e culturas/ por isso parece-me interessante trabalhar sobre interculturalidade

Referência 3 | 0.39%

e ter dois alunos estrangeiros na turma é qualquer coisa/ vai ser importante para eles e para os colegasTrabalhar sobre essas culturas.

Referência 4 | 0.51%

E então/ tendo a possibilidade de trabalhar com outra parceria como a d'Orfeu/ que só por si a sua constituição é multicultural/ acho que/ diversidade acho que é fantástico.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 4.01%

Referência 1 | 2.03%

Porque eu acho/ mais uma vez/ que nos devemos ajudar uns aos outros. Porque quando foi a minha filha também a ajudaram/ que é professora/ também para fazer o trabalho dela/ e agora ajudo-te eu a ti/ eu acho que tu também precisas de nós/ não é? Não podias fazer o teu trabalho com o mínimo de seriedade se não soubesses o que se passa cá na escola.

Referência 2 | 1.98%

Sabes que temos que fazer formações todos os anos/eles exigem que a gente faça formação e agente às vezes vai até fazer uma formação que nem nos vai dizer muita coisa mas também não encontrámos nada na formação que nos dissesse alguma coisa/ percebes? E mais vale esta/que é um tema interessente doa que aquelas que às vezes somos obrigadas.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 1.51%

Referência 1 | 1.51%

Acho que o tema é interessante. Depois também temos um dos nossos projectos/ da nossa escola/ que é "Crescer em harmonia" que acho que está muito... relacionado com essa tema

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 3 Referências | 2.61%

Referência 1 | 0.21%

O tema é interessante.

Referência 2 | 1.46%

Foi um tema que realmente a gente fala e dá nas aulas/ está no programa/ mas nunca tinha pensado que pudesse haver/ e que pudéssemos aprofundar mais.

Referência 3 | 0.94%

depois a necessidade também de participar em alguma coisa/ já que somos obrigadas a formações...

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 3.38%

Referência 1 | 0.35%

Sei lá/ eu gosto de trabalhar assim/ com outras pessoas/ acho interessante...

Referência 2 | 3.03%

quando há parcerias saímos sempre todos a ganhar/ acho que os meus alunos também/ eu/ posso ter a ganhar mas os meus alunos/ é mais por eles/ acho que vão ganhar de alguma maneira/ de certeza absoluta. Eu não participo em tudo aquilo que me propõem mas achei que neste caso era interessante. E acho que eles vão sair a ganhar porque por mais que nós tentemos e falemos/ há sempre alguma resistência/ lá está/ em ser tolerante e respeitar as diferenças e/ às vezes não são só culturais mas também se pode começar por aí para eles perceberem que tem que haver algum respeito e tolerância por pontos de vista diferentes/ ou diferenças/ seja lá de que// origem/ não é?

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.28%

Referência 1 | 0.28%

que vamos fazer actividades / interessantes.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.12%

Referência 1 | 0.12%

porque já te conhecia a ti

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.61%

Referência 1 | 0.61%

Eu penso que a nossa associação e a nossa escolinha vão ter alguns resultados no trabalho com este projecto.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 7 Referências | 4.31%

Referência 1 | 0.26%

eu acho que o trabalho em parceria é sempre// óptimo/ e muito bom

Referência 2 | 1.12%

gostava que a nossa participação não fosse/ só estas questões logísticas que obviamente temos uma posição que nos permite facilitar todas as questões logísticas mas gostava que a nossa participação não se limitasse à cedência de autocarros/ ou às questões logísticas/ gostaria que fosse mesmo de intervenção de/ que servissemos de/ quer os nossos recursos humanos/ como por exemplo esta questão da hora do conto nestas escolas portanto/ espero que não se limitem a esta questão de/ ou espaço ou de logística ou do autocarro

Referência 3 | 0.39%

que vejam a Biblioteca como/ uma/ parceira capaz de ajudar / para a sensibilização desta temática

Referência 4 | 0.47%

dizer à população que temos alguns/ alguns/ serviços que nos orgulham e que/ que/ devem ser usados sem problema nenhum.

Referência 5 | 1.12%

isto vai ser uma grande oportunidade/ para além de estabelecer parcerias entre instituições que estavam separadas até agora ahm/ deixar alguma coisa para que ela continue a crescer/ e não fazemos um projecto que têm princípio/ meio e fim e/ depois tem uma data limite/ não/ isto ser uma oportunidade de todos/ para que todos se reúnam à mesa e vejam que é possível trabalhar em equipa/ e em conjunto

Referência 6 | 0.47%

todos juntos somos fortes e que é possível fazer atividades em conjunto/ e que é possível beneficiar as pessoas que/ estão nesses projetos

Referência 7 | 0.48%

às vezes é preciso vir aqui alguém do exterior para deixar a semente e deixar aquelas pessoas todas a trabalhar juntas/ graças ao projeto da interculturalidade

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.38%

Referência 1 | 0.38%

e achei que era um projecto bastante interessante

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | .3 %

Referência 1 | 0.8%

a expectativa de ter mais conhecimento sobre atividades práticas que eu possa desenvolver nas aulas com os meus alunos neste/ neste âmbito

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 0.38%
Referência 1 | 0.38%

eu acho que é importante desenvolver atividades e começar a participar em projetos assim para irmos tendo algum material para depois usar noutros anos

Nome do Nó: Práticas anteriores de trabalho em parceria

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 3.7%

Referência 1 | 1.03%

Sim/ há sempre parcerias/ sim/ <IND> tanto a nível de colegas quanto a nível de instituições.

Referência 2 | 2.67%

Ahm/ nós na escola trabalhamos muito com Câmaras Municipais/ com Centros de Saúde/ e esse e todas as contrapartidas que nos dão são verdadeiramente positivas a tanto a nível/ a todos os níveis/ não só para nós mas também a nível dos alunos.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 6.29%

Referência 1 | 6.29%

Com outras instituições sim. O mais recente foi penso que há três anos com a d'Orfeu/ que era o projecto Povo Arti. Tínhamos uma oficina de trabalho e na base era imaginávamos um povo que se denominava o Povo Arti e inventávamos os seus instrumentos/ as suas casas/ jogos tradicionais/ e acho que foi simplesmente espectacular. Era um projecto que a seguir também não se desenvolveu porque diminuem-se os investimentos mas eu estive três anos fora e eles depois fizeram aquilo na // no Parque da Alta Vila desenvolveram algumas actividades. Mas foi fantástico. Este projecto era um representante tipo de cada escola. Claro que depois isso não se verificou. Eu estava mais duas ou três colegas. Era uma acção de formação acho que eram três horas à quinta-feira/ de quinze em quinze dias e desenvolvemos esse trabalho/ houve uma exposição na Dionísio Pinheiro/ temos filmes/ temos... Eu gostei muito e acho que foi fantástico. Às vezes não vinham com tanta regularidade porque também não podiam à sala/ os miúdos deliraram/ quando eles vieram e fizeram jogos dramáticos que acho que é sempre bom. E acho que são experiência que/ pessoalmente não tenho muito jeito para expressão dramática e a gente acaba por se inibir/ não estar à vontade com o nosso grupo/ mas depois quando se trabalha com várias colegas a gente fica parece que/ também fica um bocadinho nervoso/ mais não seja para perceber como é que eles se sentem também em relação a nós e isso é/ foi muito bom e aprendemos imenso. Foi qualquer coisa fantástica e os miúdos... eu tinha nesse ano estava numa escola que fechou/ só tinha seis alunos/ dos quatro anos/ mas os miúdos deliravam com aquilo. E mesmo sentido "Olha estão poucos/ são capazes de desmotivar/ não/ quando havia aqueles encontros no final de ano é simplesmente fantástico/ acho que foi das melhores experiências que tive... E nesse ano as coisas correram bem porquê? Fomos fazendo/ fomos refazendo/ claro com alguns erros porque era o primeiro projecto nesse sentido mas até hoje lembro-me que os miúdos no ano seguinte perguntavam "vamos participar outra vez?" É porque deixa marcas/ não é? Porque realmente foi muito bom.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 7.41%

Referência 1 | 7.41%

Aqui trabalhamos. Para já/ trabalhamos em parceria dentro do agrupamento. Os professores do 1OCiclo geralmente mandamos sempre... parceria/ não sei.../ eu penso que isto pode-se

considerar parceria porque em alguns agrupamentos não fazem/ mandamos sempre os relatórios/ além do processo mandamos um relatório dos meninos onde eles têm/ porque depois o que está no processo é uma coisa muito complicada. Assim/ o relatoriozinho/ o professor que vai receber o menino a seguir/ no quinto ano/ sabe já mais ou menos as falhas dele. Também o recebemos da Pré/ por isso é que as colegas da Pré querem fazer reunião connosco. Depois/ temos aqui a escola com o exterior/ com a Junta de Freguesia/ com a Abarca e com a Câmara. E por vezes também fazemos actividades/ parcerias/ actividades entre as próprias escolas do 1OCiclo. Esta ano acho que estão a pensar/ aqui atrasado fizemos um trabalho muito interessante que foi... cada escola/ não cada turma fez um sketchzinho com os seus meninos/ não podia exceder acho que era dez minutos/ um quarto de hora. E depois/ por exemplo/ os da escola de Aguada de Baixo vieram apresentar os sketches deles aos meninos de Barrô e fomos para o Centro Cívico/ aquele edifício que há ali em cima. E os nosso foram apresentar aos de Aguada de Baixo.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 4 Referências | 11.16%

Referência 1 | 2.16%

Temos intercâmbio com a Associação de Pais/ com uma instituição aqui da localidade que é a Abarca/ com a Junta de freguesia/ e com as outras escolas e com o agrupamento. Com a Câmara também/ temos parceria com a Câmara/ depende do trabalho que tivermos.

Referência 2 | 5.37%

De vez em quando. Normalmente é. Mas é mais/ por exemplo/ com a Junta de Freguesia <IND> a Junta de freguesia colabora sempre connosco/ as verbas prós meninos etc. E este ano também vamos fazer exposição de trabalhos porque há aqui/ é Maio/ Junho/ É mais o mês de Maio/ acho que termina no dia mundial da criança/ é o encerramento. Um conjunto de actividades que eles dão o nome de "Estás em Barrô mexe-te"/ em que fazem muitas actividades/ e nós vamos participar com a exposição dos nossos trabalhos. O Centro Cívico/ nós e o Jardim. Trabalhamos também/ fazemos parceria com o Jardim-de-infância que também reúne aqui connosco.

Referência 3 | 1.34%

Acho que sim/ que pode. Por exemplo/ com a junta é assim. Depois com a Câmara é mais actividades que são propostas por eles e nós participamos durante o ano.

Referência 4 | 2.29%

Ainda este mês tivemos reunião de núcleo/ que é sempre na primeira semana do mês/ e eu convidei o presidente da Junta e convidei a Associação de Pais e eles vieram/ conversámos sobre o que vamos ter durante ano lectivo e isso... As ajudas que precisamos/ normalmente...

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 2.64%

Referência 1 | 0.94%

Com a Associação de Pais/ a Abarca/ a Junta de freguesia e com as outras escolas do agrupamento.

Referência 2 | 1.7%

Reunimos de vez em quando. Mais com a Junta de freguesia. Por vezes também reunimos com a Câmara no agrupamento/ quando eles nos pedem para participar em algumas actividades.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 2.5%

Referência 1 | 2.5%

Tinha a ver com as AEC/ mas nós desenvolvemos/ houve/ há dois anos o nosso tema tinha a ver com os valores humanos/ e nós fizemos muitas actividades e eles lá/ também ahm/ em que envolvíamos a relação entre as pessoas mais idosas/ o valor delas e a experiência adquirida ahm/ fizemos várias actividades em que fomos lá com os nossos alunos. Eles deram lá aos miúdos uma série de trabalhos que eles fizeram para eles/ especificamente... Foi mais nesse âmbito. Não me estou assim a lembrar se trabalhámos com outras/ instituições. Mas com a AFA sim.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 3.63%

Referência 1 | 3.63%

As pessoas normalmente são as colegas do trabalho. Normalmente/ pelo menos se estou a falar da escola. Fora da escola da d'Orfeu aqui várias vezes com Bela Vista/ porque ela já conhece o trabalho mais ou menos aqui/ o que é que eu estou a trabalhar/ então normalmente quando é... participámos naquele dia da deficiência/ foram eles a organizar/ foram eles a nos chamar. Também organizaram/ como é que era/ a "feira dos sabores e saberes" e convidaram também a Associação dos Ucrrianos/ dos Russo/ de todos... pais/ que têm as crianças na Belavista que são de outro país/ convidaram para ir lá/ para partilhar para trazer... isto era mais pessoal/ por exemplo esta feira era pessoal. Porque eu estava a cozinhar uma coisa Sérvia e levei lá para eles venderem/ ara ganharem o dinheiro/ percebes? E isso era mesmo pessoas. E o outro normalmente é só na escola e Bela Vista. E normalmente d'Orfeu/ quando eles me pedem.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 2 Referências | 6.52%

Referência 1 | 0.69%

Com os colegas da escola/ com os pais das crianças/ com outras instituições/ eu adoro trabalhar em parceria.

Referência 2 | 5.83%

Olha/ por exemplo/ quando é com os pais eu coordeno. Lembro-me/ por exemplo/ da semana da família no Algarve/ que eu sugeri aos pais para eles desenvolverem uma actividade / na escola. E eles iam/ de livre vontade/ podia/ eu dei aquela semana para eles baterem à porta e entrarem/ "hoje sou eu que dou a aula". E eles foram lá e tivemos muita aderência mesmo/ por acaso correu muito bem. Fizeram de tudo. Por isso aí fui eu que coordenei e houve parceria com os pais. Com a Junta de Freguesia/ aí é mais/ quem coordena é a coordenadora da escola mas é um trabalho de equipa. Estamos ali a delinear actividades a ver se eles participam/ se querem participar ou não e temos tido/ boas/ participações/ até. Depois com colegas/ por exemplo/ nas

AEC's/ costume trabalhar muito/ mesmo em parceria com a Stasha. Adoro trabalhar com ela porque/ e aí não há quem coordene. As duas trabalhamos/ pronto/ ao mesmo nível.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 2.52%

Referência 1 | 2.52%

A nível pessoal foco novamente esta minha participação no projecto de arte terapia que são/ o projecto chama-se "Encontrarte" sessões de arte terapia/ que é um encontro de arte. "Encontrarte" há um encontro de arte/ eu por acaso/ junto "arterapia"/ tudo junto. São sessões de arterapia/ com a CERCIAG. A nível profissional/ pois o trabalho em rede acaba por ser já uma necessidade. Uma necessidade de otimizar os recursos/ necessidade de otimizar ofertas de programação. E então temos um longo histórico de trabalhos em parcerias e trabalho em rede. Exemplo/ desde as extensões de alguns eventos que nós fazemos/ em que quem vem cá/ quem participa nesses eventos/ depois também vai fazer extensões dos seus espectáculos noutros sítios/ ao FESTIM; que é o Festival Internacional de Músicas do Mundo/ que foi evoluindo até este formato actual/ e que é um trabalho por excelência em rede/ entre diversos municípios.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 6.79%

Referência 1 | 6.79%

Sim/ costume e tínhamos um projecto durante três anos. Da Cruz Vermelha de Águeda/ o projecto "Asas para o futuro"/ foi um grupo muito dinâmico que tinha Associação Cultural d'Orfeu/ tinha também a Câmara Municipal de Águeda/ tinha professora que já oito anos/ nove ou dez anos ahm/ através da Câmara Municipal um projecto que dá-nos aulas de Língua portuguesa/ que agora já não é só professora mas é amiga/ que ajudou muitas pessoas e ele também participou naquele projecto. E aquele grupo durante três anos que fez muito trabalho intercultural e também criaram um gabinete dos imigrantes e muitos imigrantes que receberam apoio. Então eles começaram a trabalhar sem saber o que é que eles vão fazer mas depois/ descobriram que eles podem ajudar os imigrantes nesta maneira/ não só os ucranianos ou de leste. Este gabinete foi aberto a todos os imigrantes. Então eles tinham bons resultados. Que pena mas foi cortado o/ orçamento do ACIDI e eles não conseguiram ultrapassar e eu tinha/ tenho pena/ e tinha naquela altura porque mesmo ouvi uma reportagem sobre aquele nosso projecto na televisão e na verdade tinha muitos resultados/ resultados bons/ mas não conseguiram. Tenho muita pena.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 2.81%

Referência 1 | 2.81%

Sim/ sim ahm eu já tinha referido a ACAPO e// a comunidade de Leste e depois ahm/ nós desenvolvemos parcerias individualmente/ digamos assim/ o facto de sermos/ de estarmos atentos a essa temática e termos essa preocupação estamos automaticamente a criar condições para que essa interculturalidade se desenvolva. Aqui na na// no Fórum da Juventude/ porque a Biblioteca tem este espaço e este/ esta casa cor-de-rosa/ hm/ a CERCIAG também usa este espaço ahm/ por exemplo para/ para fazer com o Luis Silva algumas actividades ahm/ com as turmas que ele tem ahm// mas/ desenvolvemos também através de palestras com as escolas

ahm// uma espécie de acções de sensibilização para esta temática/ digamos assim.

Fontes Internas/Entrevistas iniciais/Transcrição ... 1 Referência | 2.81%

Referência 1 | 2.81%

Sim/ sim/ neste momento temos parcerias/ nomeadamente com a Universidade de Aveiro e com instituições aqui da zona ahm e nas quais tentamos ahm/ também temos/ por exemplo/ uma grande parceria na qual eu estou integrado que é o "CRI/ Centro de Recursos para a Inclusão" em que temos/ em que apoiamos as escolas do Concelho de Águeda e de outros Concelhos. E/ portanto/

Anexo 5 – Sessões de trabalho

5.1. Ordem de trabalhos das reuniões de trabalho presencial



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 14.10.10

Duração prevista

60 minutos

Ordem de trabalhos

- Agradecimentos;
- Apresentação de todos os presentes;
- Apresentação do projecto;
- Discussão sobre a calendarização e modalidade das reuniões seguintes: presenciais, a distância, síncronas/assíncronas, frequência, duração, horários, local de realização,...;
- Discussão sobre métodos de recolha de dados a utilizar;
- Reflexão sobre o porquê da participação neste projecto;
- Preparação da reunião seguinte.



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 21.10.10

Duração: 2h

Ordem de trabalhos

1ª parte (30 minutos)

- > reflexão escrita individual sobre o conceito de educação intercultural (todos);
- > apresentação de um PowerPoint com uma proposta de definição de educação intercultural;
- > revisão do conceito individual escrito inicialmente (todos);

TPC: fazer, em casa, a segunda revisão do conceito; entregar por email até 24 horas antes da próxima sessão, para servir de base de trabalho para a construção colectiva do conceito do grupo.

2ª parte (60 minutos)

- > partilha dos materiais/ideias recolhidos por cada um, relativos a actividades sobre educação intercultural. (cada instituição dispõe de 10 minutos; seria desejável constituir um banco de dados...

Alguns recursos online a explorar...

- > Site “Aula intercultural” – artigos, sugestões de actividades, recursos didácticos,...

<http://www.aulaintericultural.org/>

- > Site “Racism, no way” – ver actividades sobre “prejudice”, “perceptions – difference”, “I am, you are, we are”, “outside the in-group”, “discrimination”, “a mixed bag of apples”,...

http://www.racismnoway.com.au/classroom/lesson_ideas/index_byage.html

Documento *online* “Autobiography of intercultural encounters”

http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp?

Documento *online* “La maleta intercultural”

<http://www.sebyc.com/iesrch/intercultural/prologo.htm>

Documento *online* “Um livro...uma história... interculturais”

http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc/dialogue/Um_Livro_Uma_Historia_Portugal.pdf

Documento *online* “Histórias do povo cigano – sugestões de actividades para o Ensino Básico”

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ciganos.pdf>

Documento online “Euro-mania” (manual para o 1º CEB que trabalha os conteúdos programáticos utilizando 6 línguas românicas)

http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=66



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 28.10.10

Duração: 1h30

Ordem de trabalhos

Brainstorming: que projecto podemos desenvolver? Em torno de que ideia nuclear? Que actividades? Onde se desenvolvem? Quem as dinamiza? Qual poderá ser o contributo de cada um nesse projecto?...

Blog onde serão colocados os documentos que vão sendo elaborados e onde cada um poderá deixar as suas ideias e comentários:

<http://projectoeducacaointercultural.blogspot.com>



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 04.11.10

Duração: 2h

Ordem de trabalhos

Definição das linhas gerais do projecto – elaboração do Guião de Projecto.

Discussão de modalidades de trabalho para os próximos meses (participação no blog, contactos por email, reunião intermédia e final,...)



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 29.11.10

Duração: 1h

Ordem de trabalhos

1. Ponto de situação do trabalho desenvolvido;
2. Preparação da festa de Natal.



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 13 de Janeiro de 2011

Duração: 2h

Ordem de trabalhos:

1ª parte

Objectivos: reforçar a motivação dos participantes e manter a comunidade implicada.

Metodologia: apresentação de “filme” com imagens das actividades realizadas.

2ª parte

Objectivos: recolher de dados acerca da opinião dos parceiros relativamente às actividades já realizadas, ao trabalho desenvolvido em parceria e a sugestões para a prossecução do trabalho.

Metodologia: entrevista colectiva (focus group) envolvendo as seguintes questões e objectivos:

3ª Parte

Objectivos: Discussão de sugestões a incorporar na prossecução do trabalho (novas actividades, novos parceiros, novos recursos,...).



universidade de aveiro



L@LE
Laboratório
Aberto para a
aprendizagem
de Línguas
Estrangeiras

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 03.02.11

Duração: 1h

Ordem de trabalhos

1. Brainstorming sobre atividades a desenvolver durante o 2º e 3º período.
2. Calendarização de sessões de formação sobre jogos colaborativos e de atividades com os alunos na sede do Grupo Cultural Criativo;



universidade de aveiro



L@LE
Laboratório
Aberto para a
aprendizagem
de Línguas
Estrangeiras

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 10.03.11

Duração: 1h30

Ordem de trabalhos

1. Sessão com o Grupo Cultural criativo: jogos colaborativos e técnicas de desenvolvimento da criatividade.



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 17.03.11

Duração: 1h30

Ordem de trabalhos

1. Continuação da elaboração do guião de projecto – planificação de novas actividades.
2. Discussão sobre modos de envolver os pais e a comunidade na implementação das actividades planificadas e na organização da sessão final.



universidade de aveiro



L@LE
Laboratório
Aberto para a
aprendizagem
de Línguas
Estrangeiras

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 24.03.11

Duração: 1h30

Ordem de trabalhos

1. Sessão com o Grupo Cultural criativo: formação sobre jogos rítmicos e musicais, invenção de jogos de colaboração; estratégias de socialização.



universidade de aveiro



L@LE
Laboratório
Aberto para a
aprendizagem
de Línguas
Estrangeiras

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 07.04.11

Duração: 1h30

Ordem de trabalhos

1. Recolha de comentários sobre as formações organizadas pelo Grupo Cultural Criativo;
2. Ponto de situação do trabalho desenvolvido.



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 14.04.11

Duração: 1h30

Ordem de trabalhos

1. Sessão com o Grupo Cultural criativo: técnicas e jogos de desenvolvimento da criatividade; invenção de povos imaginários; invenção de ritmos e trechos sonoros.



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

Reunião de 27.05.11

Duração: 1h30

Ordem de trabalhos

1. Preparação da festa de encerramento do projecto: elaboração de convites e folhetos para distribuir aos pais dos alunos e outros participantes.
2. Ponto de situação das actividades que cada turma irá apresentar.

Reunião presencial

14 de Outubro de 2010

L@LE - Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras





L@le – apresentação:

Instituição: Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) - Universidade de Aveiro.

Coordenadores: Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá.

Equipa de investigação: Membros efectivos do CIDTFF, bolseiros e técnicos de investigação.

Consultores: Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)
João Wanderley Geraldi (Unicamp, Brasil)

Site: <https://www.ua.pt/cidtff/lale/Default.aspx>

L@le – dinâmicas de desenvolvimento



investimento na relação com a sociedade e perspectivando diferentes parceiros para o desenvolvimento de projectos



Fases de desenvolvimento

Fase I (1999-2001)

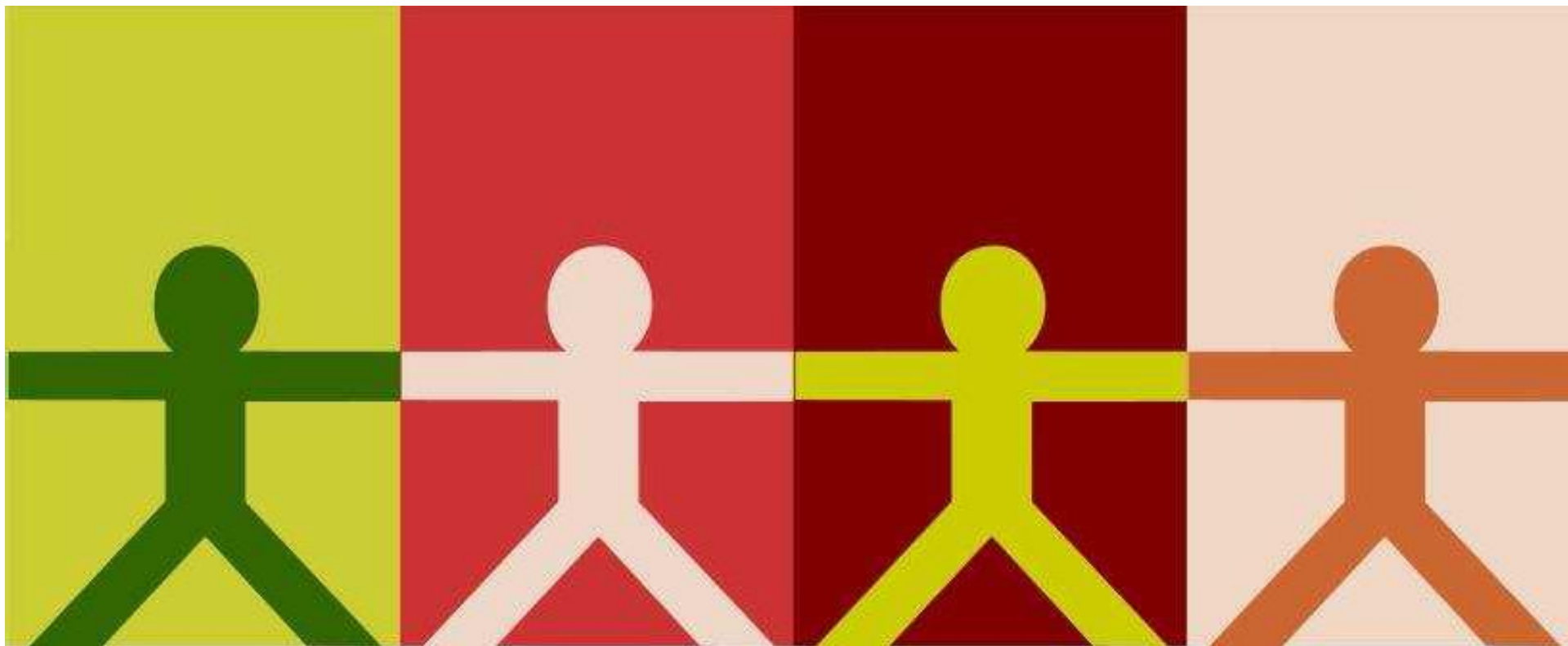
Enfoque:
Descrição da
competência plurilingue
(CP)

Fase II (2002-2006)

Enfoque:
Descrição da CP +
intervenção
(contextos de educação formal)

Fase III (2007-2010)

Enfoque:
Intervenção
(aprendizagem ao longo da
vida) + parcerias



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

 universidade de aveiro

 **L@LE**
Laboratório
Aberto para a
aprendizagem
de Línguas
Estrangeiras

Doutoranda: Marta Filipa Jorge dos Santos | Orientadora: Doutora Maria Helena de Araújo e Sá | Co-orientadora: Doutora Ana Raquel Simões



“Educação intercultural no 1º CEB: parcerias envolvendo a escola e a comunidade”

Objectivos gerais:

- > Compreender o processo de constituição de uma rede de parcerias com finalidades educativas;
- > Compreender as dinâmicas de um trabalho em parceria visando a educação intercultural (mais-valias, constrangimentos,...);
- > Compreender o contributo de um projecto deste tipo para o desenvolvimento das práticas profissionais e crenças pessoais dos parceiros da rede;
- > Definir sugestões para a promoção da educação intercultural na comunidade, tendo como base o trabalho em parceria.



Trabalho a realizar pelos parceiros da rede

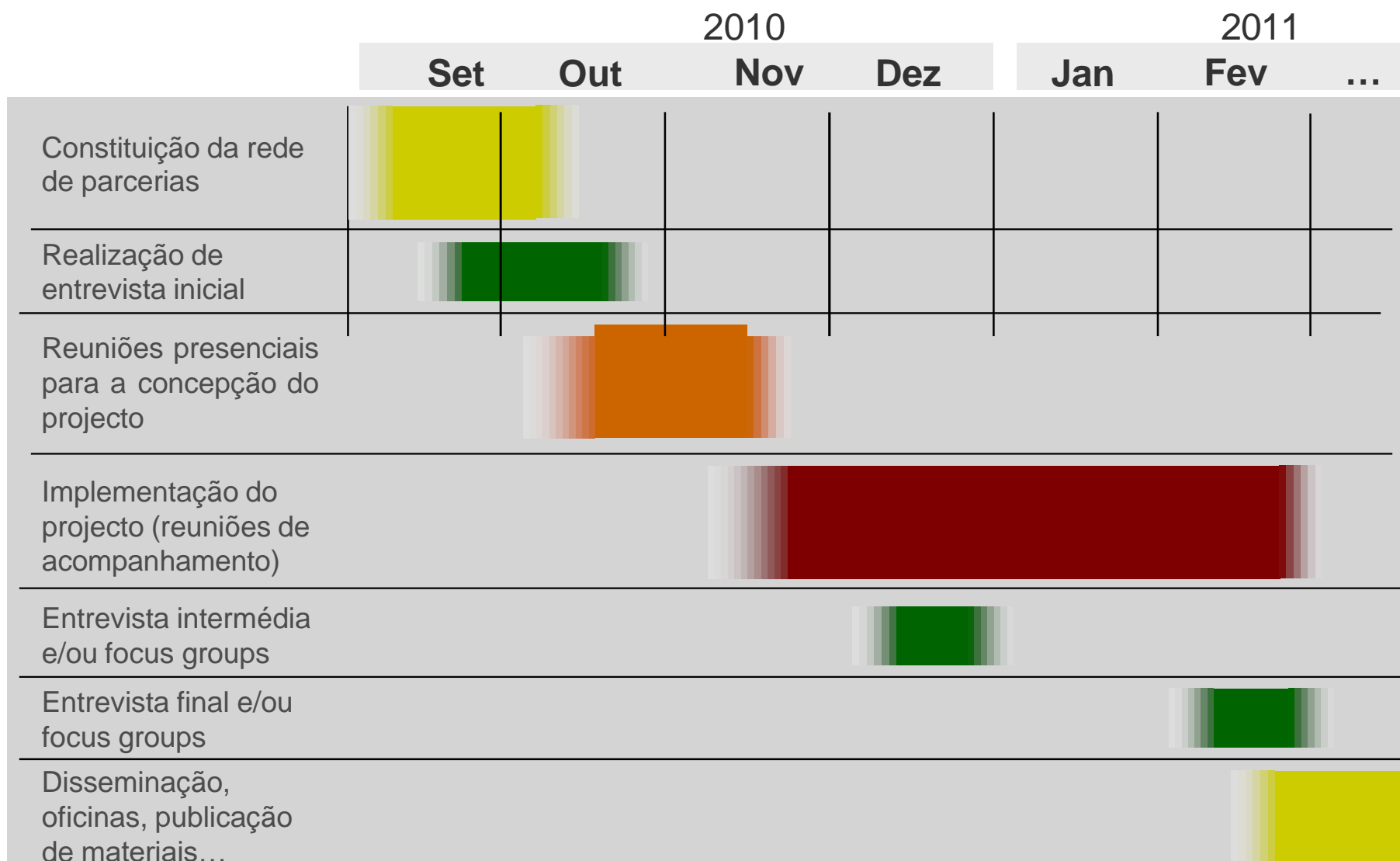
- Participação em reuniões de trabalho (presenciais e/ou a distância) com vista a:
 - > Conceber um projecto sobre educação intercultural;
 - > Acompanhar o desenvolvimento do projecto;
 - > Fazer o balanço do projecto;
- Implementação do projecto junto do seu público-alvo;
- Participação em entrevistas individuais/"focus groups" que permitam a reflexão acerca de:
 - > dinâmicas de trabalho no seio da rede de parceiros para a promoção da educação intercultural;
 - > impacto do projecto nas práticas e crenças pessoais;

Sugestões de práticas





Proposta de calendarização (a negociar)





Reflexão: porquê participar neste projecto?

- Aprofundamento do conhecimento teórico sobre o tema da educação intercultural;
- Desenvolvimento de materiais/estratégias que permitam trabalhar a competência intercultural do público-alvo do projecto;
- Desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo;
- Oportunidade de desenvolver um projecto em colaboração com a investigação académica;
- Contributo para uma maior aproximação entre a escola e a comunidade;
- Creditação das horas de formação (a negociar);
- Poderá ainda ser facilitado o acesso a cursos de pós-graduação na área da Educação na Universidade de Aveiro;
- ...

5.3. Planificação de trabalho com parceiros

PROPOSTA DE CALENDARIZAÇÃO DE ACTIVIDADES

Setembro

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

- constituição da rede de parceiros
- realização da entrevista inicial aos participantes na rede

Outubro

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

- realização da entrevista inicial aos participantes na rede
- escolher 1 dia para realização de reunião presencial de apresentação do projecto e participantes
- elaboração do projecto sobre educação intercultural (2 ou 3 reuniões presenciais/a distância)

Novembro

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

- elaboração do projecto sobre educação intercultural (1 reunião presencial/a distância)
- implementação de actividades sobre educação intercultural
- realização de 1 reunião presencial/a distância ou participação periódica em fóruns de discussão

Dezembro

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

- implementação de actividades sobre educação intercultural
- festa de natal (mostra de trabalhos realizados pelos alunos)
- realização de 1 reunião presencial/a distância ou participação periódica em fóruns de discussão
- realização de entrevista intermédia aos participantes na rede

Janeiro

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

- implementação de actividades sobre educação intercultural
- realização de reuniões presenciais/a distância ou participação em fóruns de discussão (durante todo o mês)

Fevereiro

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

- planificação e implementação de actividades sobre educação intercultural
- realização de reuniões presenciais/a distância ou participação em fóruns de discussão (durante todo o mês)
- realização de entrevista final aos participantes na rede (na semana de conclusão do projecto)

(a data de conclusão fica em aberto)

...

OBJECTIVOS DIDÁCTICOS DAS REUNIÕES DE TRABALHO

Reunião de apresentação (presencial)

- Agradecimento a todos os presentes e apresentação da equipa de investigação;
- Apresentação dos participantes na rede de parcerias;
- Apresentação do projecto através da exibição de um PowerPoint onde consta uma breve apresentação do LALE, estudo de doutoramento, tipo de trabalho a desenvolver e sugestão de calendarização de actividades;
- Discussão da calendarização e modalidade das reuniões: presenciais, a distância, síncronas/assíncronas (pode criar-se um grupo privado no FaceBook, por exemplo), sua frequência, duração, horários, local de realização,...;
- Discussão sobre os outros métodos de recolha de dados (videogravação/observação das actividades, gravação áudio das entrevistas,...)
- Discussão sobre o contributo que cada participante poderá dar ao projecto e que vantagens poderá dele retirar.

Reuniões para concepção do projecto sobre educação intercultural

1ª reunião

- Discussão de conceitos como educação intercultural e boas práticas em educação intercultural (PowerPoint, fotocópias,...);
- Partilha de práticas interculturais realizadas anteriormente pelos participantes/entidade que representam;
- Apresentação e exploração de recursos didácticos:
 - Site “Aula intercultural” – artigos, sugestões de actividades, recursos didácticos,...
 - Site “Racism, no way” – ver actividades sobre “prejudice”, “perceptions – difference”, “I am, you are, we are”, “outside the in-group”, “discrimination”, “a mixed bag of apples”,...
 - Site do Colégio do Sardão (Porto) com a descrição do projecto “Intercultural Stories”
 - Documento *online* “Autobiography of intercultural encounters”
 - Documento *online* “La maleta intercultural”
 - Documento *online* “Um livro...uma história... interculturais”
 - Documento *online* “Histórias do povo cigano – sugestões de actividades para o Ensino Básico” (podia ser adaptado para histórias da Ucrânia)
- Recolha de sugestões de actividades a implementar;

Reuniões seguintes

- Discussão dos objectivos didácticos das actividades a implementar;

- Definição das linhas orientadoras do projecto (número de sessões previstas, duração, altura em que poderão ser implementadas, tipo de actividades a desenvolver,...);
- Planificação da primeira actividade;
- Ajuste da calendarização.

Reuniões de acompanhamento e avaliação do projecto sobre educação intercultural

- Planificação das actividades a realizar;
- Balanço das actividades desenvolvidas (aspectos positivos, constrangimentos, reacções dos elementos intervenientes,...);
- Sugestões de melhorias/reajustes;
- Ajustes à calendarização.

OBJECTIVOS INVESTIGATIVOS DAS REUNIÕES DE TRABALHO

- Compreender dinâmicas de trabalho na rede de parceiros no que concerne a:
 - partilha de informação
 - co-construção de conhecimento (negociação, discussão,...)
- Analisar níveis de interacção
- Analisar os papéis desempenhados (líder vs participante)
- Identificar factores inibidores/facilitadores do trabalho desenvolvido colaborativamente para a promoção da educação intercultural
- Acompanhar o desenvolvimento das práticas interculturais dos participantes.



universidade de aveiro

5.4. PowerPoint sobre educação



Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade

projecto financiado pela

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, INOVAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR

Doutoranda: Marta Filipa Jorge dos Santos | Orientadora: Doutora Maria Helena de Araújo e Sá | Co-orientadora: Doutora Ana Raquel Simões



Modelo multicultural

Ênfase nas diferentes culturas.

Acentua a identidade de cada cultura enfatizando as diferenças entre elas.

Enfatiza a cultura própria.

Parece conformar-se com a coexistência; Espera que a convivência social surja do respeito e aceitação do Outro.

Aborda a diversidade.

Ex: recente discurso da Angela Merkel

Modelo intercultural

Aborda a relação entre culturas.

Procura os pontos de convergência entre as culturas a partir dos quais se poderão estabelecer vínculos e pontos em comum.

Privilegia o intercâmbio.

Centra-se na convivência entre diferentes, pelo que incorpora uma mensagem de regulação pacífica da conflituosidade inter-étnica.

Procura construir a unidade na diversidade.

Valoriza a identidade pessoal e cultural.



**educação
multicultural**

designação associada aos
países anglo-saxónicos



**educação
intercultural**

designação adoptada nos
países europeus



O que se entende por Educação intercultural

A abordagem intercultural em educação apresenta-se como a resposta mais adequada aos desafios da globalização e da complexidade.

Portera (2008)

“Uma abordagem educativa baseada no respeito e reconhecimento da diversidade cultural, tendo em vista cada membro da sociedade como um todo.

Propõe um modelo de intervenção formal e informal, holística, integral e que abranja todas as dimensões do processo educativo, a fim de se alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades/resultados, para promover a comunicação e competência intercultural e para superar o racismo em todas as suas expressões ”.

Aguado e Malik (2006)



Objetivos:

Macro-social / global: sensibilização para a multiplicidade de culturas e civilizações existentes, respeito por outras culturas, sentido de solidariedade humana, reconhecimento dos direitos humanos e capacidade de co-existir pacificamente com outras nações.

Meso-social / nacional: suporte para o desenvolvimento de uma sociedade culturalmente diversa e democrática, luta contra desigualdades sociais resultantes de diferenças étnicas e raciais, prevenção de conflitos interculturais.

Micro-social / individual: derrube das barreiras que limitam o contacto intercultural (etnocentrismo, preconceitos étnicos e raciais e xenofobia), desenvolvimento de competências interculturais e facilitação de processos de aculturação.



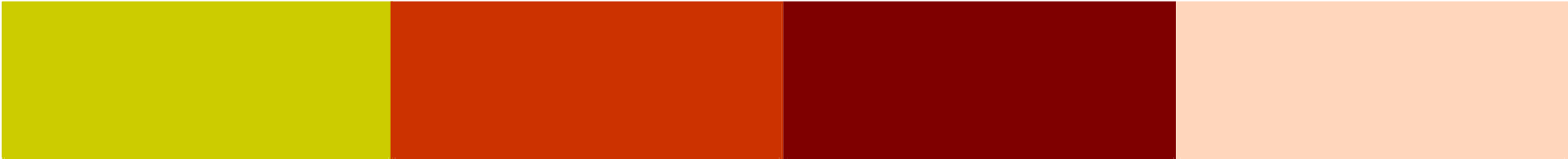
A Educação Intercultural implica:

- Revitalização da escola, dos professores e das suas práticas, procurando dar voz ao diverso;
- Criação de um clima favorável à Diversidade dentro da sala de aula, procurando dotar todos os alunos de visões plurais do mundo e dos seres que o povoam;
- Valorização da Diversidade em todos os seus domínios, não a limitando apenas a princípios étnico-culturais;
- Promoção de estratégias de ensino-aprendizagem e interacções que proporcionem a todos os alunos igualdade de oportunidades educativas;
- Combate à focalização excessiva sobre as especificidades do Outro, que conduz ao exotismo e à acentuação dos estereótipos e dos preconceitos.



A Educação Intercultural não deve ser:

- > Celebrar isoladamente as diferenças de cada povo pois estas só reforçam a distância entre as pessoas e implicam juízos de valor sobre elas.
- > Classificar determinados grupos como “os outros” e eliminar a possibilidade de os conhecer melhor num plano de igualdade.
- > Conceber programas educativos isolando grupos específicos em função da sua origem, nacionalidade, língua ou religião;
- > Tentar incluir nas turmas alunos de origens e referentes culturais distintos sem promover activamente relações positivas entre eles;
- > Tentar evitar conflitos! Os conflitos devem ser encarados como fazendo parte da vida quotidiana e, como tal, devemos desenvolver competências que nos permitam lidar com eles;

- 
- > A educação intercultural não é uma disciplina de estudo ou um projecto, devendo fazer parte transversal dos currícula e consistir num modo de pensar e de agir.
 - > Deve conseguir envolver activamente todos os intervenientes no processo de construção de sentido do mundo que os rodeia.
 - > Não deve ser encarada como uma terapêutica destinada apenas a grupos minoritários.



A educação intercultural é essencial para todos



A perspectiva intercultural diz respeito à vida da instituição de ensino como um todo, assim como às suas relações com as comunidades locais e internacionais.



Participação de diversos **parceiros educativos** em redes de trabalho, num espírito de colaboração e tendo em vista objectivos partilhados



Ponto fulcral em qualquer política de desenvolvimento sustentado e sustentável, devendo constituir-se como parte integrante de qualquer programa de intervenção no campo educativo, no sentido de dar resposta aos problemas educativos actuais



Torna-se fundamental:

- > Trabalho de colaboração entre as escolas e outras instituições da comunidade (museus, bibliotecas, centros de saúde, associações culturais e desportivas, etc.)
- > Trabalho de colaboração entre as escolas e indivíduos da comunidade (pais, outros professores, etc.)
- > Reflexão, por parte de cada instituição, sobre como poderá actuar de modo intercultural e quais os benefícios a curto e longo prazo que daí poderão advir.



Melhoria das práticas interculturais de todos os parceiros através do diálogo, da partilha de ideias e experiências e da reflexão crítica



Referências

- Abdallah-Pretceille, Martine (2003) *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Aguado, T. (2008). Educación Intercultural. In *Glosario Educación Intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- Aguado, T., Jaurena, I., & Benito, P. (2005).. *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Aguado, T., & Malik, B. (2006). Intercultural education: teacher training and school practice. *Intercultural Education*, 17(5), 447-456.
- Aguiar, A., Bizarro, R. (2009). Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (234), 303-322.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2007). The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 135-149.
- Bleszynska, K. (2008). Constructing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Breeze, R. (2003). Dimensions of intercultural education in the twenty-first century. *Estudios Sobre Educación* (4), 123-129.
- Canário, M. (1998). Prefácio. In *Experiências Inovadoras no Ensino: Parcerias Educativas*. Lisboa: M.E.
- Ferreira, M. (2003). Educação intercultural. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Rey-von Allmen, M. (2004). Towards an Intercultural Education. In *Perspectives of Multiculturalism: Western and Transitional Countries*. Zagreb: Faculty of Philosophy, Croatian Commission for UNESCO.
- Visualising Europe (2009). *Definição de Educação Intercultural*. 16th European Conference on Reading/ 1st Ibero-American Forum on Literacies (LITTERA). Braga: Universidade do Minho.

5.5. Definição de educação intercultural elaborada pelo grupo na Sessão 2

Definição de educação intercultural elaborada pelo grupo na Sessão 2, de 21 de outubro de 2010

“Abordagem educativa transversal que pretende desenvolver em todos os cidadãos:

- Tolerância, interesse e abertura ao Outro;
- Diálogo e negociação para a resolução de conflitos;
- Respeito pelos direitos humanos;
- Compreensão, aceitação e valorização da diversidade (cultural e não só);
- Igualdade de oportunidades para todos;
- Superação do etnocentrismo, do racismo e da xenofobia.”

5.6. Guião de projecto 1

Parceiros responsáveis	Actividades a desenvolver	Objectivos	Recursos	Data de implementação	Local de intervenção	Público-alvo	Produtos	Tipos de registo
Investigadora, P1	Convidar professor de árabe da Universidade de Aveiro para organizar sessão de sensibilização à língua e alfabeto árabe (turma de P1).	Desenvolver abertura, interesse, curiosidade, e empatia para com outras línguas e culturas.	Gravador de som, máquina fotográfica, fichas de trabalho.	Novembro de 2010.	EB1 de Barrô/CERCIAG/ Escola Sec. Adolfo Portela/ Centro Social de Barrô.	Turma do 1º ano da Eb1 de Barrô.	Fichas de trabalho.	Fotografia.
P11	Sessão de sensibilização à língua chinesa; peça de teatro.	Desenvolver abertura, interesse, curiosidade, e empatia para com outras línguas e culturas.	Guião de peça de teatro.	Novembro.	CERCIAG.	Grupo de utentes entre os 16 e os 30.	Peça de teatro.	Fotografia, vídeo.
Investigadora, P1, P2, P3, P4 e P12	Dinamização da hora do conto sobre o tema da interculturalidade; Transporte para a turma da EB1 Américo Urbano.	Sensibilizar para a diversidade cultural; Promover a reflexão sobre a diversidade, a diferença e situações de	Livros com histórias interculturais.	Novembro/ Dezembro.	Biblioteca Municipal.	Turmas da EB1 de Barrô e EB1 Américo Urbano.	----	Fotografia.

		interação intercultural.						
Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P12	Sessão de demonstração da orquestra de percussão.	Compreender o conceito de diversidade Sensibilizar para a diversidade cultural e musical Explorar sons.	Possibilidade de cedência de recursos materiais; instrumentos musicais variados.	Novembro.	EB1 de Barrô e EB1 Américo Urbano.	Alunos de todas as turmas.	----	Fotografias, vídeo.
P7 e P8	Canção acompanhada de língua gestual. Canções de Natal em diferentes línguas.	Sensibilizar para a diversidade linguística.	Canções e vídeos, computador, colunas de som.	Novembro.	EB1 de Barrô e EB1 Américo Urbano.	Alunos de todas as turmas.	----	Fotografias, vídeo.
P2	Jogo dos frutos; Actividades de pesquisa sobre alimentação (frutos) e receitas de outros países. Construção de um presépio com frutos secos.	Compreender o conceito de diversidade Conhecer características geográficas, gastronómicas e culturais de diferentes países.	Frutos, pc com internet.	Novembro.	Sala de aula.	Turma do 2º ano de Barrô.	Presépio com frutos secos.	Fotografias, fichas de trabalho.
P3	Exploração da história "meninos	Sensibilizar para a	História "Meninos de	Novembro.	EB1 de Barrô.	Turma do 3º ano de	Peça de teatro.	Fotografias, fichas de

	de todas as cores”; Actividade de pesquisa sobre os países das personagens da história; Elaboração de peça de teatro sobre a história.	diversidade cultural.	todas as cores”. Computador com internet.			Barrô.		trabalho.
P4, P5, P6, P7 e P8	Danças e Músicas tradicionais de outros países .	Sensibilizar para a diversidade cultural.	Computador, canções tradicionais de diferentes países.	Novembro.	EB1 de Barrô.	Turmas do 4º ano das duas escolas.	Danças de outros países.	Fotografia, Vídeo.
P1	Exploração do filme “o patinho feio”.	Desenvolver atitudes de tolerância, respeito e valorização da diversidade.	Filme “O patinho feio”.	Novembro.	EB1 de Barrô.	Turma do 1º ano de Barrô.	Fichas de trabalho.	Fotografia.
P6	Jogo das cores.	Desenvolver competências de comunicação e cooperação e atitudes de respeito pelos outros e não- discriminação.	Jogo das cores.	Novembro.	EB1 Américo Urbano.	Turma do 4º ano da EB1 Américo Urbano.	----	Fotografia e vídeo.

P1, P2, P3, P4, P5, P6, P10 e investigadora	Sessão de sensibilização à língua e alfabeto Ucrainiano. História “O nabo Gigante”. Canções de Natal ucranianas.	Desenvolver abertura, interesse, curiosidade, e empatia para com outras línguas e culturas.	Computador, PowerPoint “O nabo Gigante”, Canções de Natal Ucranianas.	Novembro.	EB1 Américo Urbano e EB1 de Barrô.	Alunos de todas as turmas.	----	Fotografia.
Todos os parceiros	Festa de Natal Intercultural.	Divulgar os trabalhos realizados pelos alunos Promover uma relação harmoniosa entre escolas, famílias e comunidade	Palco, equipamento de som, trabalhos realizados pelos alunos.	Dia 10 de Dezembro, às 17h30 .	Centro Social de Barrô.	Todos os participantes.	Peças de teatro, canções, danças, exposição de trabalhos.	Fotografias e vídeo.

5.7. Guião de projecto 2

Parceiros responsáveis	Actividades a desenvolver	Objectivos	Recursos	Data de implementação	Local de intervenção	Público-alvo	Produtos	Tipos de registo
Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P9	Jogos colaborativos.	Desenvolver competências de comunicação e cooperação e atitudes de respeito pelos outros e não-discriminação.	Materiais para jogos, máquina fotográfica e de filmar.	Março e Abril de 2011.	Parque de Águeda.	Alunos de todas as turmas.		Fotografia e vídeo.
Investigadora, P6 e P10	Apresentação da Páscoa Ucraniana.	Sensibilizar para a diversidade cultural Conhecer e experimentar tradições pascais ucranianas.	Ovos, pincéis, tintas, PowerPoint.	Março de 2011.	EB1 Américo Urbano.	Alunos da EB1 Américo Urbano.	Ovos da Páscoa pintados de acordo com a técnica ucraniana.	Fotografia, vídeo.
Investigadora, P1, P2, P3, P4,	Criação de um povo imaginário.	Descobrir o valor da	Material de desenho e	Abril, Maio e Junho de 2011	EB1 de Barrô e EB1 Américo	Alunos de todas as	Cartazes, canções,	Fotografia e vídeo.

P5, P6, P7, P8, P9 e P10		unidade na diversidade; Trabalhar em equipa com vista a atingir objetivos comuns.	pintura, computadores...		Urbano.	turmas.	peças de teatro, objetos construídos pelos alunos.	
Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P12	Festa de encerramento do projecto.	Divulgar os trabalhos realizados pelos alunos Promover uma relação harmoniosa entre escolas, famílias e comunidade.	Equipamento de som, trabalhos realizados pelos alunos.	17 de junho de 2011	EB1 de Barrô.	Todos os participantes.	Peças de teatro, canções, danças, exposição de trabalhos.	Fotografias e vídeo.

5.9. Transcrições das sessões de trabalho entre parceiros

Transcrição de episódios da sessão de trabalho entre parceiros de dia 14 de Outubro de 2010 (ST1)

Presentes:

- Investigadora, orientadora científica, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

1	Investigadora	Boa tarde a todos. Começamos esta reunião...
2	Orientadora	Está a gravar?
3	Investigadora	Sim... bem/ começo por vos pedir autorização para recolher os vossos testemunhos em formato áudio...
4	Orientadora	Tem que pedir.
5	Investigadora	Isto para o caso de nos escapar alguma informação/ temos que fazer o registo destas sessões/ das vossas reacções/ das opiniões/ para depois analisarmos os dados recolhidos.
6	Orientadora	Sim/ reacções livres/ aquilo que vos apeteça dizer...
7	P9	No fundo/ a implementação de um projecto que consistirá sobretudo em levar a estas duas escolas/ actividades que resultem desta concepção...
8	Orientadora	Depende do projecto que for feito/ pra já eu não estou a ver que tenha que ser apenas nas escolas/ ou nas escolas/ até pode não ser...
9	Investigadora	E não só para os alunos/ também levar alguma coisa ao outro público/ o Público-alvo das outras instituições/ não? Aos utentes da CerciAg...
10	Orientadora	Eu acho que isso vai depender do projecto que vamos fazer/ vamos imaginar/ fazer uma coisa assim/ tipo um fim-de-semana/ ou como se fosse um projecto da FCT/ vamos imaginar/ vamos imaginar um largo... um largo simbólico/ como fizemos no dia das línguas em Aveiro... Portanto existe um largo onde fizemos uma apresentação/ uma mostra/ sei lá... e o público-alvo eram as crianças que lá estavam. Que iam passando/ portanto...depende muito do projecto. A não ser que aquela diga: "eu quero a minha turma do 2º ano no projecto"...
11	Vários participantes	(risos)
12	Orientadora	Não é? Negociar entre o local e o global...
13	P9	Vamos lá ver se eu entendo... Se calhar estou a focar um pouco num universo mais restrito... ao nível profissional/ mas eu estou a pensar em como se poderiam encaixar...o que se poderia fazer dali/ se calhar poderia fazer-se/ sei lá/ um sarau onde se encaixavam as coisas todas/ onde se encaixava um painel de actividades...
14	P10	E a altura do natal também não é mal... porque já tínhamos há quatro anos atrás com a Cruz Vermelha um painel de actividades multiculturais...
15	Orientadora	Mas o carnaval também podia ser bom/ e faziam-se festejos...
16		(...)
17	Orientadora	Bem/ ideias não nos faltam/ os brainstormings para arranjar ideias para o projeto vão ser muito animados. Agora temos que pensar
18	P2	Eu/ numa escola em que estive em Ovar trabalhámos o livro de Luisa Ducla Soares "Os meninos de todas as cores" no Carnaval. Foi um desfile onde cada turma escolhia um continente/ e depois iam vestidos de acordo com esse continente/ e trabalhavam uma parte da cultura.
19	P4	Mas temos o projecto das energias renováveis...

20	P2	Eu sei/ mas também se podiam estudar as energias renováveis nos outros países... É uma questão de saber aproveitar os temas e saber fazer as ligações entre as coisas.
21	P4	Depois temos que pensar também/ porque fazemos todos os anos/ é fazer uma assembleia para pais e alunos. Fazemos PowerPoints/ trabalhos/ cartazes/ e os alunos apresentam aos pais... o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano
22	P3	E os da escola de Sábado?
23	P10	Sabe/ os da escola de Sábado é um bocadinho difícil/ sabe/ porque ao Sábado eles estão reunidos para ter lá as aulas mas durante a semana eles são alunos das vossas escolas/ de Águeda/ de Albergaria-a-Velha/...temos um aluno quase do Caramulo...
24	P3	Mas nós não fazemos antes das seis horas...
25	P11	Mas é muito complicado mesmo para os pais.
26		(...)
27	Orientadora	Mais coisas/ digam tudo o que vos apetecer...
28	P11	Da nossa parte/ o que é que vocês acham que poderíamos/ fazer/ qual é que poderá ser a nossa participação?
29	Orientadora	Livros...
30	P11	Porque eu posso pedir no consulado/ nós somos representantes aqui... Posso trazer os livros do primeiro ano...
31	Orientadora	Ah/ era giríssimo/ nós adorávamos ver! Podiam trazer por um lado/ livros infantis... por exemplo o capuchinho vermelho... Porque é que não nos arranja o capuchinho vermelho?
32	P11	Nós temos é o Nabo...
33	Orientadora	O que é isso?
34	P2	A história ...
35	P11	O Nabo Gigante.
36	P2	Nós temos cá o Nabo Gigante.
37	Orientadora	Não conheço! Então pronto/ se nos arranjasse o Nabo Gigante em Ucraniano era super engraçado/ para eles verem os desenhos... e também era giro os próprios materiais escolares! Podia também ser interessante canções de Natal...
38	P7	Podia ser interessante qualquer coisa do género de música/ fazermos um videoclip que incluísse várias línguas/ e da nossa parte a língua gestual.
39	Investigadora	Que giro!
40	P2	Muito giro!
41	Orientadora	Sou fã de videoclipes!
42	P4	Sim/ sim/ é giro
4 3	Vários participantes	(risos)
44		(...)
45	P11	E temos também utentes que podiam fazer a parte de Braille...
46	P12	Nós temos um posto adaptado para invisuais/ pessoas que não veem...
47	Orientadora	Eta giro que fizéssemos um videoclip que mostrasse isso tudo...
48		(...)

49	Orientadora	Podíamos mostrar sonoridades novas/ uma música de fusão... com diferentes instrumentos/ diferentes ritmos... a ideia seria evitar a estereotipia: aqueles são assim/ aqueles são assim! Agora vêm estes vestidos à minhota/ agora vêm estes... não é?
50	P2	Este senhor podia dizer alguma coisa...
51	P9	Vem-me à memória/ e agora parece pacífico a ponte entre o que nós podemos fazer e a ideia geral do projecto/ e a ponte também com P7/ que dirige um coro infantil/ que ela é da Sérvia...e tem um apanhado de...
52	P11	Canções diferentes/ é.
53	P9	E visto que o público também são crianças... poderia ser um casamento feliz. Isto porque assim poderá mais fácil negociar com outros colegas para virem cá fazer fusões... porque isso teria que se negociar... e haver uma disponibilidade da parte deles que muitas das vezes não a têm. Por mais que o projecto possa ter interesse mas devido à continuidade necessária
54	Orientadora	Exacto/ temos que ser pragmáticos/ jogar com os nossos recursos/ aquilo que somos capazes de fazer
55	P9	Temos também lá alguns especialistas em linguagens inventadas...
56	Investigador	Giríssimo!
57	Vários participant	(risos)
58	Orientadora	E o que é isso/ linguagens inventadas?
59	P9	É o PovoArti/ são os nossos colegas da AparqA...
69	Vários participant	(risos)
61	Orientadora	Boa! Uma linguagem inventada... Podíamos usar isso/ das linguagens inventadas como metáfora do encontro! Não está a apontar nada!...
62	Investigador	Está tudo a ser gravado!
63	Orientadora	Ah! Eu acho que o que nós devíamos fazer agora era nos dar tempo de crescimento/ não ficar já agarrado às primeiras ideias que tivemos/ porque já tivemos milhares de ideias mas dar-nos tempo de crescimento. Mesmo que depois se faça uma acção mais curta... se calhar é mais importante irmos colocando os nossos conhecimentos... eu já aprendia hoje aqui imensas coisas: o nabo/ as linguagens inventadas/ os livros da escola primária... portanto/ eu acho que agora o mais importante é nos irmos colocando na mesa o que é que nós sabemos/ ideias que nós temos e irmos deixando...
64	Investigador	Amadurecer...
65	Orientadora	Impregnar... entranhar com os recursos que temos e com as pessoas que podemos contar e depois fazer o projecto. O projecto obedece a requisitos/ não é/ o público/ o contexto/ o quando/ os objectivos/ nananana e depois as estratégias acabam por se definir em função disso tudo. Se calhar podíamos fazer assim uma primeira reunião de brainstorming puro e duro/ cada um trás aquilo que tem/ as ideias que teve... escreva aí/ ah/ Está a gravar!
66	Vários participant	(risos)
67	Orientadora	Livros... era interessante cada um pensar o que vai trazer para a próxima reunião. Não precisam ser objectos/ podem ser ideias. Porque assim fica uma ideia mais concreta. Cada um de nós pensa o que é que nós temos.
68		(...)

69	Investigadora	E agora em termos práticos/ em relação às próximas reuniões/ eu sugeria que as próximas reuniões fossem realizadas às quintas-feiras a esta hora/ como hoje. Está tudo de acordo? Alguém prefere outra hora ou outro dia?
70	P4	Para nós é bom porque temos reunião às segundas e quartas.
71	Orientadora	Porque é que tem que ser tão tarde?
72	Investigadora	Porque há aulas.
73	Orientadora	Há aulas até às seis?
74	P4	Há atividades até às cinco e meia.
75	Orientadora	Ah/ pensava que era até às cinco. O que é que seria uma boa hora/ das seis às quantas? Porque as coisas têm que ter uma hora a que começam e uma hora a que acabam.
76		(IND)
77	Orientadora	O que é que acham que deve durar uma boa reunião?
78	P3	Mais que duas horas não. Depois de eu estar cinco/ seis/ sete horas na escola/ porque tenho à quinta-feira apoio ao estudo...
79	Orientadora	Mas parece-vos um dia mau ou parece-vos um dia bom?
80	P11	Eu às quintas tenho sempre uma consulta depois disso/ por isso se pudesse sair mesmo às sete...
81	P9	Qual seria a periodicidade das reuniões?
82	Orientadora	Qual seria a periodicidade das reuniões...
83	Investigadora	Para já eu propunha semanalmente/ uma reunião/ não sei se concordam...
84	P4	Para a construção do projecto
85	Orientadora	Durante um mês...
86	Investigadora	É que se calhar se nós formos espaçando muito as reuniões depois vai-se perdendo/ isto que nós vamos construindo.
87	P4	É verdade.
88	Orientadora	As primeiras quatro semanas/ esta mais três.
89	P9	É provável que... nós estamos lá com uma formação e apanha algumas quintas/ pelo menos uma ou duas quintas. Mas posso ver se há alguém que me possa substituir...
90	Investigadora	É/ perfeitamente.
91	Orientadora	É/ eu acho que mais três reuniões/ nós hoje já avançámos bastante (IND) somos todos pessoas de acção/ quando é para fazer coisas é para fazer coisas. Portanto/ eu julgo que pela dinâmica e pelas competências que o grupo já tem/ nós em três reuniões construímos um projecto. Não acham? E depois a investigadora grava/ nanana/ aponta as ideias e podemos nós formaliza-lo e depois passamos aos colegas para lerem e comentarem e depois passamos à acção. Não é?
92		(...)

Transcrição de episódios da sessão de trabalho entre parceiros de dia 21 de Outubro de 2010 (ST2)

Presentes:

- Investigadora, P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P10 e P11.

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

		(...)
1	Investigadora	Então o que é que nós pensámos para começar esta segunda sessão? Uma vez que vamos trabalhar sobre educação intercultural/ seria importante/ nós em grupo definirmos o que é para nós a educação intercultural/ já que há muitas definições de educação intercultural/ muitos autores que trabalham sobre este tema/ mas o que é importante é o que é que nós aqui consideramos que é a educação intercultural/ qual será para nós uma definição que se adeque ao nosso projecto/ ao nosso contexto. E como é que é que eu tinha pensado que poderíamos chegar a essa definição: Para não ser só chegar aqui e despejar conteúdos/ dizer “a educação intercultural é isto assim e assim”/ pensámos que poderia ser interessante elaborar uma reflexão escrita/ para que todos estivessem mais envolvidos... Portanto/ agora queria pedir-vos um trabalho/ era que escrevessem algumas linhas sobre o que acham que é a educação intercultural. O objetivo é depois de cada um escrever se juntar tudo/ juntar as ideias todas e fazer uma definição geral do grupo. O que acham?
2	P2	Eu tenho que dizer uma coisa (...). Estamos todas muito cansadas e eu depois de um dia inteiro na escola já não consigo estar a pensar em nada! Não acho justo termos que fazer isso!
3	Investigadora	Eu compreendo/ já são muitas horas...
4	P2	É que assim não dá para fazermos tudo/ é muita coisa.
5	Investigadora	Então e se a reflexão ficar para vocês fazerem em casa? Depois enviam-me por email e eu faço a síntese de todos...
6	P2	Isso já é outra coisa... Eu preciso de calma/ para primeiro chegar a casa e descansar e ter tempo para pensar no que é que vou escrever.
7	P10	E eu preciso de muitos dicionários.
8	Vários participantes	(risos)
9	P10	Para vocês perceberem o que eu escrevo.
10	Investigadora	O objectivo era simplesmente este: cada um pensar o que é que entende por educação intercultural/ escrever algumas linhas/ eu ia depois apresentar/ de uma perspectiva mais académica/ da investigação/ o que é que alguns autores escreveram sobre educação intercultural e cada um ia depois repensar o seu texto/ fazer uma revisão ao que tinha escrito/ ver se/ de acordo com o que foi apresentado a sua perspectiva sofreu alguma alteração. Mas não quero que me entreguem nada já. Pode ser depois/ no fim-de-semana/ com mais calma/ depois de relaxarem...
11	P3	(IND)
12	Investigadora	E depois de tudo o que vamos falar aqui/ também. Pedia então que me enviassem uma pequena definição/ não é preciso uma página/ podem ser só algumas linhas/ uns tópicos/ ok? Para podermos ver o que podem ser algumas orientações para a realização do nosso projecto sobre educação

		intercultural. Eu vou depois reunir as ideias de todos e construir uma definição geral do grupo. A partir daí poderemos orientar o nosso trabalho daqui para a frente. Então eu peço que eme enviem essas ideias até à semana que vem/ pelo menos até vinte e quatro horas antes da próxima reunião/ que é para eu ter tempo de ler e de juntar as ideias.
13	P6	Eu queria só dizer que não sei se vou poder estar presente na próxima semana porque vamos ter reunião... estamos em avaliação e aquilo anda um bocado difícil... Eu peço desculpa mas não posso ter falta lá/ aquilo anda complicado...
14	Vários participantes	(...)
15	P10	Já percebi porque tu nos pediste primeiro para reflectir sobre a educação intercultural/ para mostrar a nossa ideia. Enquanto te estava a ouvir percebi que multicultural/ intercultural/ para mim não havia grande diferença... não.
16	P2	Eu penso assim: inter/ relação. Logo aí/ da base...
17	Investigadora	Pois/ e multi é várias/ não quer dizer que haja essa interrelação.
18	P2	Pois/ é a mesma coisa que a gente estar numa reunião onde não há laços de amizade/ não conhece ninguém/ e aí estaríamos num modelo multicultural/ cada um é diferente/ e outra coisa é estarmos numa reunião de trabalho onde toda a gente se conhece e tem uma interrelação/ alguma coisa. Portanto/ inter... tem que ter uma ligação qualquer/ logo aí/ há partida/ há diferenças.
19		(...)
20	Investigadora	Pronto e agora se calhar podíamos partilhar o que trouxemos de casa/ apresentar a recolha que fizemos/ explicar por que é que trouxemos o que trouxemos/ pode ser?
21	P4	Eu não fui procurar...
22	Investigadora	Pronto/ não faz mal/ quem trouxe pode partilhar.
23	P6	Eu tinha este livro lá em casa...
24	P2	Sobre os direitos da criança.
25	P6	É. Não sei...
26	P2	Isto é falar dos direitos da criança é inevitavelmente falar da diferença.
27	P6	É...
28	P2	E porque é que se construíram esses direitos. Para que nalguns países/ em algum lugar eles possam cumprir/ não só aqui.
29	P6	Não tive assim muito tempo para pesquisar...
30	P10	Eu não vi qual era o livro.
31	P2	Sobre os direitos da criança.
32	P10	Ah.
33	Investigadora	Então podia ser um livro a ser explorado nas aulas
34	P6	Sim. Depois é construída uma pequena narrativa/ não necessariamente abordando os direitos da criança mas tendo-os sempre subjacentes.
35		(...)
36	Investigadora	Mais alguém quer partilhar alguma coisa?
37	P2	Trouxe alguns... primeiro queria apresentar que era aquela questão do Nabo Gigante...
38	P6	Também há aquele dos ovos misteriosos.
39	P2	Sim/ mas daquela editora que estávamos a falar/ a Kalandraka/ que alguns livros já estão traduzidos para linguagem gestual. E eu não tenho o outro porque emprestei-o/ eu tenho aquele de braille/ o preto mas emprestei-o.

		Dos outros que eu lá tinha era o Patinho feio/ também/ cá está! Depois trouxe quatro livros que já trabalhei com eles e acho que são muito pertinentes nesta/ para este tema: “Cores que se amam”/ acho que é uma história muito gira/ são dois amigos que vão-se descobrindo/ a gente pensa que é uma coisa mas ao longo da história vai-se descobrindo/ é muito giro e muito fácil para os nossos pequenos. Depois/ para os pequeninos para eles descobrirem o que é que têm de diferente e para eles desenharem logo os estereótipos que eles têm dos outros povos/ acho que é fundamental: “Se eu fosse...”. Se eu fosse chinês tinha que comer com pauzinhos/ se eu fosse italiano/ tatatata tal/ várias coisas. Primeiro até se pode dizer que se vai acentuar as diferenças mas depois é uma questão de partir daquilo que a gente acha que não está muito correcto e dar-lhe forma. E mais não seja eles autocriticarem o livro.
41	Investigadora	Claro/ reflectirem sobre as ideias...
42	P2	Trabalhar este livro com a tua turma/ refazer este livro e o que é que tu mudarias. Depois acho que também muito giro “Um menino de cor”.
43		(...)
44	P2	Em relação a actividades acho que é muito giro trazerem várias revistas e terem oportunidade de recortar/ de mexer/ e isto vem um bocado das missões que eu já fiz/ revistas que falem sobre missões para eles se poderem questionar porquê? Porque é que as pessoas vão para outros países ajudar/ porque é que se há um terramoto noutro país as pessoas vão lá ajudar se não conhecem nem sabem quem são. E isto porque eles ouvem nas notícias e vêm para a sala falar se ele é o Outro? Não interessa/ estás longe... E pronto/ fazer nesse sentido/ trazer imagens/ eles comentarem/ fazerem cartazes/ o porquê/ em que é que aquilo lhes mexeu/...
45	Investigadora	Exacto. A reflexão sobre...
46	P2	Acho que isso é importante.
47	Investigadora	Alguém mais quer partilhar alguma coisa?
48	P10	Posso ser eu. Eu trouxe sobre a aprendizagem da língua no primeiro ano.
49	Investigadora	Ah/ estes é que são os manuais!
50	P10	Sim... das letras/ e também aqui tem por exemplo o dia da mãe/ que tem/ muitos povos que têm o dia da mãe/ aqui tem muitas imagens. Só que também o nosso alfabeto é diferente e podia-se comparar.
51		(...)
52	P3	Eu tenho um texto no meu livro do terceiro ano/ “Meninos de todas as cores”/ e então/ eu pensei trabalhar esse texto. Depois de o ter trabalhado/ vermos as diferenças/ fazermos um cartaz/ Fazer um texto tipo teatro uma representação/ pesquisar na internet/ e desenhar um mapa-mundo e colocar os meninos que entram no teatro/ sinalizar os países. E no natal eu arranjo uma canção toda em latim e francês para eles cantarem.
53	Investigadora	Mas essa actividade/ já a tinha desenvolvido noutros anos?
54	P3	Não.
55	Investigadora	E esse texto/ já o tinha trabalhado?
56	P3	Não/ com estes alunos não. Trabalhei de uma maneira mais simples com outras crianças/ que já foram embora para o ciclo.
57	Investigadora	A professora quer dizer mais alguma coisa?
58	P3	Não/ não.

59	P1	No primeiro ano/ eu acho que se houvesse possibilidade seria interessante haver algum contacto/ por exemplo/ a história da carochinha/ eu já falei aqui/ ver a história noutra língua/ e sobretudo ouvir noutra língua. Eu acho que era interessante fazer esse tipo de actividades.
60	P2	Isso está algures naquele livro.
61		(...)
62	P10	E aquilo que P9 trouxe também...
63	Investigadora	O PovoArti/ se calhar P2 podia nos explicar um bocadinho/ era deste projecto/ não era? Já que conhece...
64	P2	Então posso ser eu agora?
65	Investigadora	Claro!
66	P2	É que eu tenho aqui tanta coisa (risos)/ trouxe muita coisa para mostrar/ tenho aqui os relatórios todos daquela formação que eu vos falei/ onde fizemos o povo imaginário...
67	Investigadora	Boa! Tem fotos?
68	P2	Tem aqui as figurinhas tristes/ sim/ todas. Ao princípio até tinha um bocado de vergonha de mostrar isto (risos)...Mas agora/ olha/ se é para fazer é para fazer
69	P3	Qual vergonha...
70	Vários participantes	(risos)
71	P2	Pois/ ao fim da formação fizemos uma exposição num museu/ na escola Marques Castilho/ isto era a parte final do projecto/ ao longo do ano fizemos o filme da comunidade/ o dia-a-dia/ as ferramentas/ os objectos/ os rituais... também montámos o... o nosso povo tinha tudo desde as festas/ as ferramentas/ os utensílios/ fizemos tipo uma... uma maquete daquele povo que era da escola/ fizemos uma réplica/ a sua planta/ cada escola tinha e era os diversos espaços. Tenho aqui diversas fotos...
72		(...)
73	P2	No final/ tenho mesmo o vídeo/ todos os materiais que foram construídos/ a história da história/ bem-vindos ao museu do PovoArti/... Isto/ só para percebermos/ é aquilo que nós estamos a pensar fazer no nosso/ projecto. Pegámos e fomos inventando como é que seria o ritual daquele povo/ como é que eles se divertiam/ (IND)/ como é que se alimentariam/ as ferramentas que utilizavam/ e havia vários passos/ como seria a casa deles/ tudo e foi-se construindo onde se fez um museu/ e tinha vários passos/ que acho que é aquilo que a gente está a pensar fazer com o nosso projecto/ não é? Depois ou teatro ou representação/ digamos que aqui foi o produto final daquilo que a gente andou a construir ao longo de uma formação de um ano inteiro. Sei que eles também vinham às escolas...
74	Investigadora	(IND)
75	P2	Não sei/ eles tinham uma proposta que se fez nas escolas/ para participar e exactamente formar professores.
76		(...)
77	P6	Eu acho que esta atividade que P2 descreveu é muito boa. Podia ser aproveitada para aqui/ perfeitamente/ podíamos fazer uma coisa parecida/ e ela/ já fez uma vez também pode ajudar agora.

78	Investigadora	Pronto/ e nós podíamos usar um bocado o que nós aqui trouxemos/ por exemplo/ os manuais/ nós podíamos fazer uma actividade qualquer em que os alunos imaginaram o seu povo imaginário e também poderiam imaginar como é que seria a escola desse povo/ como seriam os manuais/ como é que se trabalha as ciências e as línguas/ o alfabeto do povo imaginário...
79	P2	E depois nós temos o vídeo...
80	Investigadora	Mas já não se lembra como é que se falava na língua imaginária? (risos)
81	P2	Não/ cada um tinha a sua/ era com sons/ com o que viesse à cabeça...
82		(...)

Transcrição de episódios da sessão de trabalho entre parceiros de dia 28 de Outubro de 2010 (ST3)

Presentes:

- P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P10, P11, investigadora e respetiva orientadora científica.

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

1	P5	Eh/ estamos todos?
2	Investigadora	Sim/ penso que sim...
3	P3	Se faltar alguém depois vai-se buscar mais.
4	P6	Como eu estava a dizer... há um jogo que eu costumo fazer... para introduzir o tema da exclusão/ chama-se "Jogo das Cores" e é assim/ distribuo as bolinhas com diferentes cores...Depois era para procurar que eles se agrupassem mas por semelhança de cores/ por exemplo. E eles também vão ter que ter o mesmo trabalho e o grupo vai aumentando. E os que estão sós também vão ser incluídos porque imaginemos que ele é/ sei lá/ cor de laranja/ outro é rosa/ são próximos do vermelho. E depois eles têm que arranjar uma estratégia para todos os grupos se unam. Eles vão acabar por se agrupar todos mas vão chegar à conclusão que o que os une não é a diferença das cores mas é a cor. Não é? E acaba por dar um grupo todo colorido e eles tiveram sempre que andar à procura das semelhanças para se poderem ir unindo/ e foram as semelhanças que levaram à união total/ e depois reflectir sobre qual é a sensação de estarmos num grande grupo ou estarmos sozinhos/ o que é que é mais confortável/ qual é a sensação que se tem... Se o grupo grande perdeu alguma coisa por todos serem de cores diferentes para depois/ se calhar chegar à ideia/ "então e se isto tudo fosse o mundo?" Fazê-los pensar nas diferentes/ cores/ nas diferentes raças/ não é? Nas culturas/ para chegarem à conclusão que nós somos um mundo grande/ um mundo com muitas pessoas que são...
5	Investigadora	Diferentes...
6	P6	Sim. E depois/ a partir daí... e se fossemos todos um país só/ qual seria a nossa cultura?
7	P5	E poder adaptar/ por exemplo/ o vestuário/ e palavras específicas de um país/ sei lá... Que eles utilizem/ uma forma de símbolo ou uma forma de código...
8	P1	Posso?
9	Investigadora	Sim/ sim.
10	P1	(IND) eu tenho vindo a explorar várias histórias no primeiro ano. A última foi "Um mundo cheio de pessoas coloridas" e aí dá para explorar a parte de haver pessoas de várias cores mas todas juntas formarem o mundo. E nesse assunto/ eu também gostaria de explorar/ através do filme "O patinho feio"/ acho que é interessante para eles aprenderem que o patinho é diferente/ vai unir-se a outro que não é patinho/ criam uma grande amizade (IND) e também juntar a parte dos novos programas de Matemática que também tem a história do Patinho feio (IND). E depois chegar à parte/ como é que seria se nós tivéssemos um povo (IND).
11		(...)
12	P1	E eu tenho outra proposta/ não se é possível/ mas era muito interessante/ nós estamos a dar o alfabeto/ as letras/ era interessante ouvir a história/ por exemplo/ da carochinha noutra língua/ ou então/ não sei se é possível

		não/ vir alguém/ vir à sala/ vir falar com as crianças porque era interessante ouvirem...
13	P3	O contar.
14	P1	O contar.
15	P7	Porque eu estou mais ligada à música portanto a sonoridade das palavras acho que pode ser uma coisa muito interessante e eles têm interpretação de algumas palavras muito interessantes. O que é que elas cacham que significam uma palavra/ cantando... primeiro aprender cantando com umas brincadeiras/ depois chegar aquilo/ o que é que elas acham que é. Fazer um registo do pensamento deles/ das palavras portuguesas que eles não conhecem como das outras línguas também. O que elas acham que isto significa. Sonoridade mesmo das palavras/ acho que poderia ser interessante.
16	Investigadora	Eu não sei se P10 teria disponibilidade/ o que é que tu achas?
17	P10	Podemos ver...
18	Investigadora	Ou então P7/ também...
19	P10	Eu já pensei/ P7 está a falar naquilo/ que mesmo com a música/ metade/ a professora pode ler em português e eu podia continuar/ e eu pedi para este sábado que os pais trazem mesmo aqueles que vocês têm em português (IND) têm histórias mas são histórias que são da vossa terra. Aqui eu não li essas histórias em português. Eu pedi para este sábado/ por isso sábado vou arranjar e depois digo alguma coisa na quinta-feira próxima/ está bem?
20	P1	Sim.
21		(...)
22	Investigadora	Mais ideias?
23	P2	Eu posso começar a desenvolver com o jogo dos frutos/ como aquilo que eu já te disse/ nós termos várias situações/ vários projecto/ eu tenho uma turma de vinte e três tenho que rentabilizar ao máximo as actividades/ uma vez que nós temos o regime de fruta alimentar/ que distribuímos aqui duas vezes por semana/ temos a semana da alimentação e temos este trabalho/ então e começar o jogo com quê? Com o jogo dos frutos que abarca tudo/ a alimentação/ fruta e depois canaliza-se nas várias áreas para isto. O jogo é essencialmente para quê? Para tratar a igualdade e a diferença. Começa-se o jogo com uma maçã ou com uma laranja e vários grupos. Eles vão analisar o fruto/ a cor/ a espessura/ o peso/ se tem mossas/ se não tem. Depois põem-se todos num saco e eles têm que tentar identificar o seu fruto. Inicialmente parecem todos iguais mas eles vão-se começar a aperceber “Ai não/ o meu tinha não sei quê” e vão começar. Depois a segunda parte é transformar isso em relação às pessoas/ e ao mundo. “Ah porque ali parece que são todos iguais/ ah não/ aquele faz assim/ e reage assim”/ passar para as diferenças. Então e isso faz de nós melhores pessoas/ piores? E depois vamos tratar a igualdade/ a diferença/ o conhecimento de si/ a abertura ao outro/ as relações de empatia/ cooperação/ situações de discriminação/ e aí depois é o leque: para a matemática gráficos/ para aqui os inquéritos/ as vitaminas/ etc./ para este grupo exploração em relação ao mundo e eu acho que a gente tem que aproveitar uma ideia e canalizar tudo/ não vou estar a fazer...
24	Investigadora	Claro.
25	P2	E pensei começar por aqui. E depois então vou abrir às histórias e fazer/ por exemplo/ como temos o outro projecto que é as energias/ vou ser muito

		sincera/ o aís que eles escolherem/ uma das vertentes/ numa parte de apoio ao estudo ou ao que eles quiserem vai ser a sua pesquisa pessoa e aos seu gosto e noutra parte as energias renováveis. Temos que rentabilizar porque o tempo não é muito. E depois/ no povo imaginário/ vamos partir/ por exemplo deste jogo/ “Ah/ tenho aquele fruto” mas será que este fruto/ porque às vezes aparecem aqueles gémeos/ isso será e pôr de parte? E isso será/ por exemplo/ para a ciência. Tem melhor/ por exemplo no fruto/ tem sabor/ não tem sabor? A pessoa que se encontra assim tem mais valor/ tem menos?
26	Investigadora	Esse jogo que referiu/ por acaso/ na lista de sites que eu dei na semana passada/ é só jogos deste género/ não sei se tiveram oportunidade de ver/ é só jogos desse género/ penso que em inglês/ jogos de frutas/ de roda/ para as crianças poderem reflectir sobre o ser diferente...
27	P2	Eu acho que o jogo é muito bom e eu faço sempre com jogos porque também tive a outra parte e acho que isto/ a gente também é influenciada/ trabalhei muitos anos com jovens/ catequese e etc./ e a motivação é sempre (IND) escutismo/ pistas etc. e normalmente a gente canaliza e consegue chamar-lhes a atenção um bocadinho por aí. E depois para o resto/ se eles não pesquisarem e não sei quê/ a seguir não conseguem fazer/ e acho que isso é uma motivação que a gente sabe que eles hoje em dia... para desmotivar não é preciso muito.
28	P7	Só mais uma coisa/ eu vou fazer isto com este projecto ou sem este projecto. Se vocês querem aproveitar isto...
29	Investigadora	Sim/ claro!
30	P7	Está planeado no dia da deficiência fazer com eles uma música que vai ser usada a língua gestual/ então/ se querem aproveitar/ se acham que podem (IND) é uma música/ claro.
31	Investigadora	Com língua gestual?
32	P7	Com língua gestual/ mesmo/ não é inventada!
33	Vários participantes	(risos)
34	Investigadora	E és tu que os vais ensinar?
35	P7	Sim/ sim. Se querem... eu vou fazer isto...
36	Investigadora	Eu não sei se P11 conhece algum técnico que pudesse vir fazer...
37	P10	Tradução...
38	Investigadora	Um atelier ou qualquer coisa às escolas também sobre língua gestual...
39	P7	Eu posso fazer.
40	P5	Eu já fiz uma formação mas só sei o alfabeto/ já.
41	P6	Mas é muito giro.
42		(...)
43	P10	No Natal é uma boa oportunidade de apresentar isso tudo. Como vocês começaram/ com os livros sobre os países/ como cumprimentar... não sei como P7 ficou no início aqui em Portugal mas eu fiquei chocada com os beijos!
44	Vários participantes	(risos)
45	P4	Não se beijam?
46	P3	Vocês não beijam?
47	P4	Então como é?
48	P10	Nós dizemos bom dia/ boa tarde/...

49	P4	Mais nada?
50	P10	Na família/ familiar...
51		Mas para ser engraçado/ eu agora quando vou para a Sérvia já não consigo tirar esta coisa!
52	P10	É exatamente!
5 3	Vários participantes	(risos)
54	P7	Mesmo a quem eu não conheço fica logo... mas a pior confusão é esta/ que lá quando se dá os beijos/ que é por exemplo/ num dia de família/ uma coisa que é mais familiar/ não sei/ vem um primo de longe/ ou sei lá o quê/ beija três vezes!
55	P10	Três vezes/ é isso!
5 6	Vários participantes	(risos)
57	P7	E é isso que eu faço confusão! Porque depois ele fica surpreendido e pendurado porque eu não sei/ eu já não sei!
5 8	Vários participantes	(risos)
59	P6	Mas é giro/ eu não sabia que vocês não se beijavam!
60		(...)
61	P10	Por isso eu digo que o Natal é uma boa altura para mostrar que a tua terra é muito parecida com a minha/ mas também tem tradição muito antiga/ muito forte e tudo isso. E depois/ inventar/ também podemos fazer alguma coisa/ também pode ser um passo para aquilo.
62	Investigadora	Então/ eu estou aqui a ver duas fases: primeiro uma fase que seria até ao Natal em que cada...
63	P10	Apresentação.
64	Orientadora	Sim.
65	Investigadora	Cada um trabalhava com a sua turma/ um texto/...
66	P3	A diversidade.
67	Orientadora	A diversidade e a unidade na diversidade.
68	P3	Sim/ sim.
69	P2	Com uma exposição de todos os trabalhos.
70	Investigadora	Exatamente.
71	P2	A apresentação uns aos outros e depois... e daí... acho que era muito giro.
72	Investigadora	E por altura do natal far-se-ia essa exposição/ peças de teatro/ canções/ em que cada turma mostrava o que tinha trabalhado até essa altura.
73	Orientadora	(IND) depende do espaço que se arranjar e da possibilidade de guardar alguns objectos que possam ser valiosos mas acho que também era giro para envolver as famílias etc./ pessoas que tenham coisas de outros países/ por exemplo eu tenho imensas coisas do Brasil/ a gente reunir/ se houvesse um espaço/ não era?
74	P5	E na biblioteca/ não existe essa possibilidade?
75	P2	Por exemplo/ fazer os cinco continentes com coisas (IND) pôr aquela parte com o que se recolher e por exemplo/ à volta pôr trabalhos sobre esses países. Mas não invalidasse que tivesse fotos/ artesanato e outro material dos vários continentes.
76		(...)

77	Orientadora	Eu ia só dizer/ como a investigadora estava a dizer/ ouvindo as diferentes ideias pode-se logo pensar num... num fecho de uma primeira etapa no Natal/ numa primeira etapa onde se calhar se consciencializaria os meninos e todos nós para a existência da diversidade e diversidade a diferentes níveis...
78	Investigadora	Como mais-valia/ riqueza...
79	Orientadora	Exactamente. E a diversidade sentida/ não só a diversidade de diferentes línguas que falamos ou de diferentes povos e culturas mas a diversidade/ sei lá/ diversidade religiosa/ diversidade de todos nós que aqui estamos hoje/ que vivemos em Portugal mas que temos raízes diferentes/ uns têm olhos azuis/ outros olhos castanhos/ e isso também é diversidade. E é engraçado ver que muitas vezes isso nem sequer é trabalhado/ ou seja/ a diversidade até chegar um pouco àquilo que é o individual de cada um e àquilo que nos une/ ou seja enquanto seres humanos desde logo/ que partilhamos um conjunto de características enquanto seres humanos que somos mas que também nos trazem individualidade. Por isso o primeiro trabalho pode ser com um conjunto de actividades como as que já foram aqui descritas/ a questão das sonoridades/ a temática das frutas/ as cores que culminam num arco-íris/ se calhar pegar nestas questões da diversidade e depois como P3 falou de fazer uma peça para apresentar.
80	Investigadora	E então esta primeira fase culminaria então na altura do Natal/ e vamos ver se a Biblioteca então nos arranja um espaço
81	P6	E como é com o transporte das crianças?
82	Investigadora	Eu vou falar com P12 e pedir-lhe o autocarro. Quantos alunos são?
83	P6	São quarenta e tal...
84	Investigadora	Então tem que ser o autocarro grande...
85	P6	Mas e a Câmara vai mesmo arranjar o autocarro? Já me parece que são viagens a mais. Só costumamos ter direito a uma viagem por ano...
86	Investigadora	Mas ela comprometeu-se a arranjar os transportes... Acho que vai arranjar...Espero que sim (risos)
87	P10	A Câmara/ nos dias úteis/ e eles agora já passaram para novo horário/ nos dias úteis eles dão.
88	P5	Para irmos todos é complicado.
89	P10	Não/ mas...eles são parceiros.
90	Investigadora	O que P12 me disse foi que a Câmara disponibilizava os recursos que fosse preciso
91	P5	Ah foi?
92	P10	Mas é melhor falar agora...
93	Orientadora	Pensarmos uma data/ já...
94	P10	Pois.
95	Orientadora	Se pensarmos na hipótese de se fazer uma tal festa ou uma pequena gala...
96	P10	O P11 também têm transporte. Vocês têm transporte?
97	P11	(IND)
98		(...)
99	P5	Só há uma coisa/ isto também é para os pais? Os pais podem ir assistir.
100	Vários participantes	Sim.
101	P5	Porque a Câmara a transportar/ temos aqui a escola de Fermentelos/ é o quê/ é uma turma?
102	P6	Sim.

103	P5	E a Cerci não sei se (IND)
104	Investigadora	Uma/ duas no máximo.
105	P5	(IND) não sei se aceita... está a perceber a minha ideia? Era mais fácil transportá-los para aqui e nós fazíamos no Centro Cívico...
106	Investigadora	Podia ser/ também/ era uma boa opção. E o Centro Cívico estaria de acordo?
107	P5	Pois era uma questão de falar com a direcção.
108	P6	É assim/ desde que tivéssemos meios para deslocar as crianças não há nenhum...
109	P4	Mas podíamos fazer lá no Centro Cívico e então tudo se concentrava lá.
110	Orientadora	Se calhar pensar já na data/ para se propor a data... eu não sei quem é que gere...
111	P5	Eu sei/ eu trato disso/ vou lá falar...
112	P4	É da Abarca.
113	P5	Mas isso/ eu posso tratar disso/ desde que...
114	P4	Se marque a data...
115	Orientadora	A data...
116	P4	Porque a festa da Abarca é sempre a um Sábado/ e aqui fazia-se durante a semana/ não era?
117	Investigadora	Isto podia ser uma discussão que se já podia ter no blog...
		(...)

Transcrição de episódios da sessão de trabalho entre parceiros de dia 4 de Novembro de 2010 (ST4)

Presentes:

- Investigadora, orientadora científica, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11 e P12.

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

		(...)
1	Investigadora	Eu trouxe já uma versão do guião de projecto e acho que podemos começar a preencher os campos que ainda estão em branco. Se calhar/ víamos/ à vez/ e cada um vai dizendo o que falta na sua actividade. Está bem assim? Então quem é o primeiro?
2	P11	Eu precisava de sair mais cedo/ se pudesse começar...
3	Investigadora	Claro!
4	P11	Como nós já tínhamos falado/ vamos fazer uma peça de teatro falada em chinês. Já tenho aqui o guião... E penso que na próxima semana já podemos começar os ensaios.
5	Investigadora	Com os vossos utentes...
6	P11	Sim. Os do nosso grupo.
7		(...)
8	P10	Ela disse para fazer o ofício/ com data e depois vai dar a resposta.
9	P6	E falou para uma turma ou para duas?
10	Investigadora	Para uma.
11	P6	Eu falei à minha colega e ela disse "Tão giro/ será que os meus meninos também podiam ir?"
12	Investigadora	Ah/ ficou interessada/ também. Ao início não quis... (risos) agora já está interessada.
13	P6	(risos) pois/ não sei eu depois falo com ela...
14	Investigadora	Diga-me quantos alunos tem a turma dela.
15	P6	Tem vinte/ ao todo.
16	P10	Isto já vai levar...
17	P6	Mas se não der...
18	Investigadora	Agora/ quem é próxima pessoa que está com pressa para sair?
19	P2	O jogo dos frutos/ recursos: frutos e depois das actividades é a internet. O que eu queria fazer também é a canção que P7 disse que ela tinha/ em várias línguas/ também tinha uma canção sobre os frutos/ queria aproveitar isso. E nesta exposição/ dos jogos e depois da exploração das diferenças dos continentes eu queria ver se conseguia fazer um globo/ ser em cortice/ cinco placas/ para ficar assim redondo/ cortadas ao meio/ e pintar uma de cada cor/ por exemplo/ atribuir uma cor a cada continente. E ca fora bonecos daquela altura a dar as mãos para o globo ficar aberto. E lá dentro/ não desenhar em particular os países/ por que senão isso era o exagero/ mas eles pesquisarem os frutos que existem

		naquele continente. Independentemente do país/ irem procurando. Porque são do segundo ano e não temos assim tanto tempo quanto isso/ e temos que fazer/ antes prefiro que seja um trabalho mesmo que seja pouco que seja feito por eles. Então/ era isso mesmo/ o produto era a canção e um globo em corticite e para abrir tipo as... as dobradiças para dar forma. Já ando a ver se consigo arranjar forma de fazer isso e depois com os bonecos cá fora a dar as mãos. E por exemplo/ lá dentro os frutos de cada continente e cá foras/ na barriga de cada menino uma receita com os frutos. E se possível/ naqueles que a gente conseguir/ os nomes dos frutos nas várias ínguas/ daqueles que nós conseguirmos arranjar. Se conseguirmos arranjar pessoas que não vão traduzindo ou que nos vão arranjanando/ ok/ senão...
20	P4	Vão à net/ pesquisar/ não é?
21	P2	Outra coisa/ o meu irmão esteve a viver no Brasil/ eu vou aproveitar o recurso dele e vou ver se ele vem cá/ pelo menos do Brasil aquilo que ele tem porque ele trouxe algumas sementes/ alguns frutos... e porque ele tem muitas fotografias e quando eu lá estive também trouxe muitas fotografias...
22		(...)
23	Orientadora	Pois e se calhar podia ser engraçado/ até se podia propor para eles/ pegando assim em diferentes frutos/ essas sementes/ com diferentes cores/ diferentes tamanhos/ diferentes formatos/ eles poderem fazer uma montagem/ uma fotografia bonita que representasse um pouco a diversidade/ em termos dos países/ em termos das cores/ em termos das texturas/ e depois até se podia pedir na Universidade tentar arranjar quem nos ajudasse com isso/ fazer um postal/ um postal comemorativo onde se pudesse desejar qualquer coisa/ como é relacionado com o Natal/ por exemplo/ desejar feliz Natal em diferentes línguas...
24	Investigador	Essa era uma boa ideia
25	Orientadora	Não era? E assim distribuía-se e era uma coisa feita com o contributo de todos. Uns faziam a composição e a fotografia/ nós fazíamos os postais/ vocês traziam as línguas e podia-se fazer qualquer coisa que se distribuía às pessoas para mostrar essa diversidade dos frutos.
26		(...)
27	Orientadora	E agora quem falta?
28	Investigador	P11 já disseram/ já se foi embora/ P7... Ah/ P9...
29	P9	Da parte da d'Orfeu isto em Dezembro é... caótico! Porque vai ser o nosso décimo quinto aniversário e vamos andar aí com muitas coisas à perna. Por mais que eu tente/ e sondei nalgumas potencialidades para algumas coisas... é que não é mesmo por vontade/ é mesmo impossível.
30	Orientadora	Até Dezembro/ e depois de Dezembro?
31	P9	Isso já é um caso a ver mas para esta primeira fase não sei... vejo muito mais a possibilidade de participarmos em termos de disponibilização de algum recurso que possam precisar do que participar com alguma coisa.
32	Orientadora	E que recursos é que vocês têm?
33	P9	Temos recursos audiovisuais/ na parte de filmar ou de edição de imagem/ temos sobretudo recursos da parte técnica e da parte gráfica/ mas lá está/ depende da possibilidade das pessoas que normalmente estão sobrecarregadas.

34	Orientadora	Mas se calhar poderia dizer aquilo que pensa que será mais simples.
35	P9	Vamos imaginar/ uma peça de teatro precisa de um microfone e duas colunas. Se for assim uma coisa simples/ que nós podemos assegurar porque é material físico/ mas se calhar não podemos assegurar um técnico porque está ocupado.
36	Orientadora	E em termos dos vossos recursos/ estava-me a dizer que tem uma base de dados de artistas/ não podiam trazer cá?
37	P9	A base de dados? (risos)
38	Orientadora	Não/ os artistas. Isto é um trabalho sobre a diversidade/ um microfone e duas colunas não são propriamente diversidade. Quem sabe se essa base de dados não tem músicos de diferentes géneros...
39	P9	É uma base de dados profissional. É fruto dos nossos contactos/ das nossas programações e é sobretudo de grupos profissionais/ de música/ de teatro/ de novo circo...
40	Orientadora	Pois/ mas imagine que um desses grupos mora ali na terra ao lado/ porque é que não podiam vir aqui...
41		(...)
42	P9	Nós temos lá uma coisa que está a ser desenvolvida e que até precisa de algum impulso que é uma orquestra de percussão. E que sim/ tem cangalhos com fatura e que daria para os miúdos experimentarem a diversidades dos sons/ dos instrumentos/ dos ritmos... mas de qualquer maneira/ todas estas coisas eu vejo mais na segunda fase do que já no dia dez de Dezembro/ no dia dez de Dezembro/ ui...é um risco muito grande estar a...
43	Orientadora	Mas dia dez de dezembro/ do ponto de vista simbólico/ para nós era muito importante. Nós também podemos trazer esses instrumentos e pormos nós próprios em cima da mesa...
44	P9	Eu posso por à consideração mas para nós é imperativo/ a esta data de dez de Dezembro não podemos fugir.
45	Investigadora	Mas isto poderia ser uma atividade a desenvolver antes de dia dez/ não é?
46	Orientadora	Ou até essa altura.
47	Investigadora	Em que os alunos tivessem oportunidade de... Em novembro n não era possível?
48	P9	Estas datas parecem-me muito apertadas...
49		(...)
50	Orientadora	Meninas/ estamos aqui a ver uma coisa...
51	Investigadora	Havia duas professoras que iam trabalhar o tema da música/ estamos aqui a ver a possibilidade de trazer às escolas um pequeno grupo para fazer uma demonstração.
52	Orientadora	Quem são as professoras?
53	Investigadora	É P4 e P6.
54		(...)
55	P9	Justificando um bocadinho a demonstração/ há algumas coisas que se podem encaixar melhor do que outros/ como seja a orquestra de percussão/ como seja uma aula colectiva a que nós chamamos (IND) e que tem mais para explorar do que um instrumento físico que fica ali...
56	Orientadora	Sim/ claro/ claro... Mas isso poderia ser interessante para explorar a diversidade dos timbres/ as possibilidades de construir/ neste caso/ som.

57	P9	Sendo que/ o que poderá acontecer/ vamos imaginar/ uma orquestra de percussão que venha até pode vir sem alunos/ porque pode não os ter ou podem não estar disponíveis...
58	Orientadora	Mas pode ser este semestre aqui/ o outro...
59	P9	Bem/ eu vou sondar e depois dou o feedback.
60	Orientadora	Então e se eles não vierem aqui/ toco eu!
61	Vários participantes	(risos)
62	Orientadora	Não/ eu tenho formação em música...
63	Investigadora	Já que as duas professoras vão trabalhar a diversidade musical/ não é? Se fosse possível...
64	Orientadora	A ideia é: virem fazer uma demonstração de diferentes possibilidades de fazer som/ de construir som/ neste caso/ como é que diferentes povos/ neste caso/ podia ser só um/ mas pronto/ povos na sua diversidade/ como é que eles fazem para que esses sons...
65	Investigadora	Exacto/ imagina que os instrumentos que eles traziam eram específicos de diferentes povos/ depois as pessoas até podiam orientar o trabalho a partir desse povo e...
66	P9	O que me parece mais plausível é a orquestra de percussão que tem muitos cangalhos/ são as canas de bambu...
67	Orientadora	É isso/ é precisamente isso que eu estou a dizer!
68	Investigadora	(risos)
69	Orientadora	Os miúdos aperceberem-se de que eles próprios podem ser os produtores dessa diversidade de sons/ não precisa de trazer um piano de cauda para isso.
70	Investigadora	Pois!
71	Orientadora	É possível construir os sons de outras maneiras. Esses instrumentos é que são fantásticos.
72	P9	É em Novembro.
73	Investigadora	Sim.
74	Orientadora	Não é um piano de cauda/ ninguém vai poder tocar!
75	Investigadora	Professoras/ em que altura é que esta actividade poderia ser feita?
76	P6	Mas eles podiam ir às duas escolas?
77	P9	Então seria uma visita a duas turmas?
78	Orientadora	Eu também quero trazer os meus cangalhos/ posso?
79	P9	Pode!
80	Investigadora	Pode (risos)
81	P9	Eu alerto... não criem muitas expectativas porque depois podem ir por água abaixo e/ e...
82	P10	Mas isto faz-se tudo muito simples/ lembras-te a altura que foi Belavista? Eles fizeram o parque AltaVila e eu lembro-me que um aluno da nossa escola do Sábado foi lá e Botocas e mais alguém tocaram e eles chegou ao pé deles e já conseguiu tocar também.
83	P7	O problema é se eles têm disponibilidade...
84	P9	Não vamos descartar as hipóteses... eu vou fazer uma filtragem daquilo que é mais real ou não/
85	P10	Mas se eles não vai conseguir na primeira parte...
86	P4	Podem conseguir depois...
87	P9	Claro/ eu estou sempre... a primeira fase/ vejo muitas limitações.
88	P3	Vocês têm muitas actividades.

89	P9	E mesmo assim/ já estamos em Novembro. O horário preferido para estas visitas seria até às cinco horas?
90	Orientadora	Meninas...
91	P9	O horário seria até às dezassete e trinta?
92	Orientadora	Meninas...
93		(...)
94	Investigadora	Eu gostava que as pessoas pensassem como é que eu poderia auxiliar não só na preparação das actividades/ como também no registo/ eu podia vir cá filmar...
95	P4	Sim/ filmar...
96	Orientadora	E depois fazia-se uma montagem!
97	P4	Até os nossos ensaios...
98	P6	Os nossos ensaios/ podia filmar.
99	Investigadora	Então têm que dizer as datas em que estão a pensar realizar os ensaios e as actividades...
100	P4	E pode a qualquer altura?
101	Investigadora	Posso.
102	Orientadora	E depois fazia-se um CD e distribuía-se... às escolas...
103		(...)

Transcrição de episódios da sessão de trabalho entre parceiros de dia 29 de Novembro de 2010 (ST5)

Presentes:

- Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P10.

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

		(...)
1	Investigadora	É só para nós vermos se está tudo a correr bem/ se precisam de alguma coisa/ se está tudo encaminhado...
2	P4	Como P2 acabou de dizer/ tivemos inspecção a semana passada e não pegámos absolutamente nada...
3	Investigadora	Pois/ pois.
4	P4	Parámos aqui...toda a semana...
5	Investigadora	Ainda temos muito tempo...
6	P2	Eu posso dizer uma coisa? Eu já trabalhei com os meus “Os ovos misteriosos”/ já resolveram algumas fichas e começámos com o jogo dos frutos. Para quê? Para depois começarem a pesquisar sobre os frutos/ amanhã vou comprar... já não vai ser corticite/ porque eu sou muito esperta/ vamos comprar tábuas amanhã porque era capaz de partir/ mas a ideia torna-se a mesma. Agora/ não sei é se tenho tempo para pôr os meninos à volta do mundo/ é o que ficar feito/ é o que é.
7	P4	Sobre os convites para os pais/ como é que ficou aquilo? O que é que se decidiu [investigadora]?
8	P1	Eu acho que não falámos...
9	P4	Então temos que decidir agora.
10	P1	Não ficou nada falado sobre isso
11	Investigadora	Pois temos. Eu tinha pensado/ nós se calhar fazermos um convite já com o programa/ decidimos aqui a ordem de quem vai actuar/ e isso tudo/ e depois podia ir aqui já... como é que eles iam actuar.
12	P4	Sim/ sim.
13	Investigadora	Eu posso fazer até meter qui os bonequinhos do projecto/ até explicar um pouco o que é o projecto/ mas tinha que ser geral/ não podia ser só sobre esta escola em específico...
14	P4	Não/ não.
15	Investigadora	Assim: convida-se a participar na festa ... faço isso?
16	P4	Sim/ sim.
17	Investigadora	Então/ depois eu vinha cá distribuir...
18	P7	Não achas melhor fazer o convite só e depois por a programação nas cadeiras? Porque eles já têm/ até chegar cá já podem perder aquilo e chegam cá já nem se vão lembrar o que é que vão ver (risos)
19	P3	Ou nas cadeiras ou na entrada...
20	P7	Na entrada...
21	Investigadora	Só o programa?
22	P7	Sim.
23	P3	E depois...
24	P4	(IND) tem que ir para casa.

25	P3	Sim/ é isso/ tem que se mandar/ uma coisinha tem que ser o programa de sala/ e o convitezinho para casa...
26	Investigadora	Mas o convite também pode ter o programa?
27	P7	Sim/ pode!
28	P2	Mas depois há pais que pensam que é outra festa qualquer... mais uma de Natal e...
29	P3	Não.
30	P2	Achas que não?
31	P3	Eles também estão envolvidos.
32	P4	Nós não temos mais nenhuma.
33	P2	Pois não mas também se souberem que tem a particularidade deste projecto também podem trazer mais gente/ não é?
34	P4	Pois.
35	Investigadora	Sim/ isto não é só para os pais/ podem trazer quem quiserem.
36	P3	Pois/ a população em geral.
37	P2	Mais gente/ não é?
38	Investigadora	Portanto/ o convite/ inclui o programa e depois outro programa que vai estar à entrada.
39	P4	Sim...
40	Investigadora	Sim/ eu faço vários/ trago e vocês...
41	P7	Distribui...
42	P3	Mas isso depois/ eventualmente/ a partir deste fazia-se uma coisinha maior...
43	P7	Um cartaz!
44	P3	Um cartazinho para dar mais nas vistas
45	Investigadora	Então/ programas em formato pequenino e outro grande/ sim?
46	P7	Sim.
47	Investigadora	É que eu lá posso imprimir isto tudo!
48	P3	Ah/ então fazes/ então fazes...
49	Investigadora	(IND) e eu imprimo lá.
50	P3	Então fazes/ para pôr/ por exemplo/ um ou dois no carquejo e depois uns dois três/ vocês também levavam para pôr nas vossas associações...
51	Investigadora	Pois.
52	P3	A que vocês pertencem/ não era?
53	P10	Sim.
54	P3	Pois.
55	P10	Também se fores pôr na Biblioteca/ na Câmara/ eles têm também lá...
56	Investigadora	Dá para eu vir trazer na segunda-feira dessa semana?
57	P2	Dá.
58	P3	Pode ser/ a gente também já vê o que é que se faz...o que é que se vai pôr...
59	P10	Tu vais ao Sábado à nossa escola?
60	Investigadora	Sim. Pronto/ convite já está...ah/ eu precisava era de saber quanto tempo demora mais ou menos cada actuação/ para pôr no convite.
61	P5	Eu acho... cinco minutos no máximo para cada coisa.
62	P3	Não/ não/ não... eu demoro muito/ que é o teatrinho.
63	Investigadora	As peças de teatro demoram mais.
64	P3	É um teatrinho/ demora mais e depois no fim temos uma cançãozinha.
65	Investigadora	Mas faz ideia quanto tempo?
66	P3	Vinte a meia hora.

67	Investigadora	Então/ cinco minutos para as canções...
68	P5	Tens que cortar isso.
69	P3	Não posso/ então tivemos tanto trabalho a fazer/ e agora vou cortar?
70	P2	Não te preocupes que eu não tenho a apresentar nada/ é só para a exposição.
71	P7	Como não tem nada? Vão cantar! Vai cantar também!
72	P2	Ai vou cantar?
73	P7	Vai (risos).
74	P2	Nunca me ouviste a cantar...
75	P4	Eu acho que eles têm tudo/ lá o senhor têm lá projector.
76	P6	Computador/ projector.
77	P4	Têm lá tudo. Têm é que dizer o que quer. Eu vou-lhe dizer que se calhar é preciso alguém que seja responsável pelo som
78		(...)
79	Investigadora	Em relação à ordem das atuações/ alguém tem alguma preferência?
80	P3	Nós aqui costumávamos fazer/ o primeiro aninho/ tatatata.
81	Investigadora	Portanto/ primeiro/ segundo/ terceiro/ quarto.
82	P6	Eu não sei/ eu julgo que a minha escola talvez fosse melhor ficar para o fim porque imaginem que há um atraso no...
83	P3	Pois/ no transporte.
84	P6	Não é? Era complicado sermos os primeiros ou estramos no meio
85	Investigadora	A outra turma também vem?
86	P6	Vem.
87	Investigadora	Mas actuam as duas ao mesmo tempo?
88	P6	Sim/ em conjunto. Agora/ há um pormenor/ quem é que também tinha as danças?
89	P4	Eu.
90	P6	Nós estamos a ensaiar uma canção de língua gestual...
91	P7	Sim/ é a mesma.
92	P6	E a vossa turma também?
93	P4	Sim.
94	P6	Então fazem todos ao mesmo tempo?
95	P7	Sim/ todos juntos.
96	P6	Pronto. Mas lá está/ essa devia ser então...
97	P7	Pró fim.
98	P6	Mais para o fim.
99	P7	Sim/ sim.
100	Investigadora	E P6 tinha falado dos trajes...
101	P6	Ah/ ficava mais giro mas se não houver hipótese...
102	Investigadora	Mas quantos é que precisava?
103	P6	Para todos.
104	Investigadora	(risos) Pois isso...
105	P10	Não há...
106	P6	Não é possível.
107	P10	Porque nós tínhamos... mas são grandes/ sabe?
108	Investigadora	Cinco...
109	P10	Sim/ temos para...
110	P6	Eles estão extremamente entusiasmados/ com as danças/ com tudo/ até os pequeninos...

111	P10	Que ano é que é? É segundo?
112	P6	É primeiro/ segundo e quarto.
113	P10	Ah/ é que eu tenho tamanhos diferentes/ não é? Mandar tudo/ vou preparar para Sábado/ quando tu chegas eu vou-te dar.
114	P6	Mas não há hipótese/ por exemplo/ de um traje de rapaz e um de rapariga?
115	P10	Sim.
116	P6	Nem que ficassem dois só com o traje para as pessoas identificarem.
117	P10	As meninas têm mesmo um... como se chama...
118	P6	Nem que eles fizessem um pequeno desfile para que as pessoas vissem como é que era o traje e depois eles dançavam...
119	P10	Sim.
120	P6	Com a roupa talvez branca/ como nós vamos fazer capoeira...
121	Investigadora	Pois.
122	P6	Vamos/ quer dizer/ vão eles (risos)
123	Investigadora	Pois/ vão como uma blusinha branca...
124	P6	E umas calças brancas/ não é? Porque os pais/ também/ pagar está fora de questão.
125	Investigadora	Pronto/ se fosse mesmo preciso ainda se via...
126	P10	Eu já disse que nem vale a pena gastar nada para isso porque...
127	P6	Pois.
128	P10	Eu sei muito bem que três quatro de certeza absoluta.
129	P6	De rapaz e rapariga?
130	P10	Sim.
131	P7	Olha e vamos fazer o... a projecção.
132	Investigadora	A projecção.
133	P7	Do Texas/ do...
134	Investigadora	Ok. E vai lá haver projectores?
135	P4	Sim.
136	P6	Eu queria saber como é que é Feliz Natal em ucraniano/ com os caracteres. No computador não dá para...
137	P7	Dá. Mas tem que tirar a fonte de...
138	P6	Dá?
139	P10	Dá-me o teu mail e eu mando isso.
140	P6	Ah/ maravilha.
141		(...)

Transcrição de episódios da sessão de trabalho entre parceiros de dia 3 de Fevereiro de 2011 (ST7)

Presentes:

- Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P10.

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

		(...)
1	Investigadora	E então/ havia a possibilidade de fazer aquelas actividades para os alunos. Eu fui lá falar com ele e realmente há uma série de actividades que eles fazem lá. Ele deu-me aqui uma lista/ das várias actividades que eles podem fazer com os meninos e não se paga/ é tudo grátis aqui para o Concelho de Águeda/ tínhamos era o problema de/ nós queríamos levar as crianças todas/ estamos a falar de quê/ de cento e vinte/ mais ou menos?
2	P6	Nós temos quarenta e quatro.
3	P4	Nós temos noventa.
4	Investigadora	Pronto/ eles diziam que isto dava para dividir e fazer dois grupos/ Mas tinha que ir um grupo de cada vez. Por exemplo/ um dia que se lá fosse só podia ir um grupo.
5	P6	Pois
6	Investigadora	E depois na semana seguinte é que ia outro grupo.
7	P4	Sim.
8	Investigadora	E os jogos que eles lá têm são muito engraçados e também têm a ver com inventar características de povos/ têm que inventar sons para serem os códigos/ inventar linguagens/ falar entre eles/ inventar gestos/ inventar adereços/ coisas que eles arranjam lá pelo parque/ portanto fazia todo o sentido/ na lógica do nosso projecto e depois eles dinamizam a interação entre os diferentes grupos. Os grupos misturam-se/ eles aprendem/ entre aspas/ a cultura do outro/ fazer assim estas dinâmicas neste âmbito. O que eles sugeriram também/ para os professores foi que eles podiam fazer uma mini-formação/ como houve do povoArti/ isto é só uma sugestão/ também não se pagava nada/ eu estou a só a transmitir o que eles disseram/ não é obrigatório nem nada/ e o que é que eles sugeriram/ era as pessoas deslocarem-se lá depois das aulas/ também a esta hora/ por volta das cinco e meia/ seis menos um quarto/ e terem uma horinha onde eles/ precisamente/ ensinavam como é que se geriam estas actividades de colaboração entre as crianças/ para depois/ cada pessoa/ na sua turma/ fazer a continuação...
9	P4	A continuação...
10	Investigadora	Daquilo.
11	P4	Mas era só uma vez lá?
12	Investigadora	Eles sugeriram duas vezes/ no máximo quatro. Eu disse quatro se calhar era muito. Mas se estiverem interessadas...
13	P7	Eu sempre normalmente tenho aulas às seis horas e quando são estas reuniões tenho mesmo que faltar.
14	Investigadora	Não tem que ser...
15	P4	Podemos ir as professoras da turma.
16	Investigadora	Seria às quintas-feiras/ de quinze em quinze dias.

17	P7	Quinta não posso mesmo.
18	Investigador	Foi o horário que eles me indicaram.
19	P5	E é aonde?
20	P4	É lá no Parque.
21	Investigador a	No parque da AltaVila/ sim. E seria para começar na próxima semana. E o que eles disseram é para as pessoas não estarem receosas/ aquilo não é nada de especial/ é mais para as pessoas descontraírem/ aprender uns joguitos/ umas estratégias de colaboração para os meninos/ P2 já deve saber mais ou menos (risos)
22	P2	Eu gostei.
23	Investigador a	Para depois já irem treinando com os meninos nas aulas porque fazendo/ dividindo os meninos em dois grupos/ é muita gente e assim as pessoas já podiam ajudar/
24	P5	Pois/ se estivéssemos por dentro da...
25	Investigador a	Porque eles são só dois/ e como são mais de sessenta crianças/ as professoras também podiam ir ajudando. Pronto/ isto foi a sugestão que eles deram.
26	P2	E a formação é só connosco?
27	Investigador	Sim/ esta é só connosco/ sim.
28	P4	Está bem.
29	Investigador	Não há mais ninguém.
30	P3	Está bem estava a falar por mim que sou velha...
31	P4	És velha/ velhos são os farrapos!
32	Vários particip	(risos)
33	Investigador a	Isto é assim/ não é obrigatório/ claro/ fica ao vosso critério/ eu também posso falar com eles... eu não cheguei a perguntar se eles podiam vir cá/ em vez de sermos nós a ir lá.
34	P2	Quase de certeza que não tem grande lógica...
35	Investigador	Pois/ eles têm lá os materiais...
36	P5	Tem os materiais/ pois é.
37	Investigador	Pois.
38	P5	Não/ porque é muito difícil...
39	P3	Ela estava a dizer...
40	P2	Não/ porque não tem lógica/ eles vão-nos ensinar o que é que a gente vai fazer com os miúdos/ por exemplo/ por mais que eles tragam aqui alguns objectos como trouxeram para a orquestra..
41	P3	Não é a mesma coisa...
42	P2	Não é a mesma coisa/ lá está/ nós também fazíamos a formação às vezes dentro da d'Orfeu e às vezes lá atrás.
43	P10	E no Sábado? Nos podíamos ir lá com a nossa escola ao Parque?
44	Investigador a	Eu não sei se eles fazem estas actividades ao Sábado mas eu pergunto- lhe.
45	P10	Ou eles podiam chegar à nossa escola/ ou ele só.
46	Investigador	Ao Sábado/ eu pergunto.
47	P10	Se for possível/ porque nós perdemos tudo! Tudo!
48	Investigador	Mas eu falo na vossa situação. Na altura não me lembrei...
49	P5	É a partir das cinco?
50	P4	Não. Cinco e meia/ seis menos um quarto.

51	Investigadora	Cinco e meia/ seis menos um quarto. Eu disse que ninguém podia antes das seis menos um quarto.
52	P6	Porque eu saio às cinco e meia/ não podia...
53	P3	Eu também saio às cinco e meia/ tenho apoio ao estudo.
54	Investigadora	E aquilo é uma horita... onde eles explicam as dinâmicas/ o que é que se faz/ qual é o objectivo/ como é que se usam os materiais...
55	P4	Está bem.
56	P10	Então esta sexta-feira ou da semana...
57	P3	Quinta.
58	Investigadora	Prá semana que vem/ quinta...
59	P4	De hoje a oito.
60	Investigadora	E depois...
61	P2	É só na outra.
62	P4	Quinze dias.
63	Investigadora	Passado quinze dias.
64	P10	Então quinta-feira?
65	P4	Sim.
66	P7	Dia dez.
67	P4	Sim.
68	Investigadora	E para os alunos seria a começar na sexta da semana que vem/ logo a seguir à formação das professoras
69	P6	No dia seguinte/ então.
70	Investigadora	Sim/ no dia seguinte e de manhã.
71	P6	Onze de...
72	P4	E o transporte?
73	Investigadora	O transporte/ tenho que falar com P12/ mas em princípio não haverá problema.
74	P6	Nós só temos um problema/ temos que estar ao meio-dia/ mesmo.
75	Investigadora	Nós combinámos a sessão entre as nove e meia e as onze e meia/ portanto/ sair de lá às onze e meia.
76	P6	Está bem.
77	P4	Está bem.
78	P6	Porque eles vão comer à EB2/3 e eles têm que ser transportados.
79	Investigadora	Pois/ está bem.
80	P6	E são os primeiros a comer/ por isso...
81	Investigadora	Eu disse/ no máximo aquilo acabar às onze e meia para eles poderem estar na escola à hora do almoço.
82	P4	Pois.
83	Investigadora	E então para os alunos seria... a começar na sexta-feira um grupo e na sexta-feira seguinte o outro grupo fazer o mesmo. E depois na outra semana a seguir outra vez um grupo fazer uma coisa diferente e depois na outra/ na quarta semana/ o outro grupo que falta fazer a mesma. Isto é tudo grátis/ não se paga nada/ acho que é de aproveitar.
84	P4	Eu acho que sim/ estou a falar do transporte.
85	Investigadora	Portanto/ tinham que ver como é que se organizavam as turmas que iam numa semana e as turmas que iam na outra. Iam ocupar uma sexta-feira de manhã inteira/ não é?
86	P5	São quantas vezes/ mais ou menos?
87	P4	Duas.
88	Investigadora	São duas vezes.

89	P6	Para cada grupo
90	Investigadora	E eles fazem estas actividades todas: o assalto ao castelo/ os selos cruzados/ o era uma vez/ o beatbox...Isto/ eles interligam isto tudo... é muito engraçado.
91	P5	E nós também vamos fazer isso? É bom...
92	P4	O que é isso?
93	P6	Beatbox é fazer sons com a boca...
94	P4	Ah/ aqueles especialistas que dão na televisão.
95	P6	É.
96	Investigadora	Eu penso que depois não é necessário fazer tudo/ eles depois também adaptam em função do que vocês quiserem...
97	P4	E tu também vais...
98	Investigadora	Eu vou sempre.
99	P5	Ela vai filmar.
100	P4	Podemos dividir assim: primeiro e segundo são trinta e oito. Depois terceiro e quarto são quarenta e dois...
101	Investigadora	Vocês é que decidem.
102	P4	Podia ser assim.
103	Investigadora	Mas têm que contar com eles.
104	P4	Ah/ vamo-nos juntar com eles.
105	P6	Se calhar era melhor assim/ nós e uma turma vossa/ não?
106	P4	Quantos são vocês?
107	P6	Quarenta e quatro.
108	Investigadora	Não se esqueçam de fazer as autorizações para os pais...
109	P4	A gente faz isso.
110		(...)
111	Investigadora	Eu acho que a partir daqui já podemos trabalhar muita coisa/ depois na sala/ para trabalharmos o povo imaginário/ vamos trabalhar linguagens/ o vestuário...
112		(...)
113	Investigadora	Agora/ não é obrigatório as professoras irem/ também não quero que ninguém se sinta obrigado a ir se não estiverem à vontade para ir. Se P3 achar que não...
114	P4	Qual quê..
115	P3	Eu ando cansada/ sabes o que é que isso significa?
116	P4	Ai/ senhor!
117	P3	Olha/ eu pago o ginásio e ainda não fui lá esta semana.
118	Investigadora	Eu também pago ginásio e também ainda não fui lá esta semana (risos)
119	P3	Mas tu és magrinha/ e eu sou diabética/ faz-me muita falta. Mas pronto/ isto é só um desabafo.
120		(...)

Transcrição de episódios da sessão de trabalho entre parceiros de dia 17 de Março de 2011 (ST9)

Presentes:

- Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P12

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

		(...)
1	P2	Estão-se a rir de quê? Ao menos estou a dizer a verdade! E também já decidi o que é que quero fazer para o final de ano... pró mundo/ aquela cena do mundo...
2	Investigadora	Pronto/ é só para vermos isso/ pra vermos o que é que precisamos.
3	P2	Vou fazer mas não com frutas/ que acho que já não tem lógica/ percebes? Por as pessoas do mundo. Juntar várias pessoas e pô-las nos continentes.
4	Investigadora	Mas o projecto das frutas está encerrado?
5	P2	Não está encerrado/ para já. Culmina com quê? Primeiro período foi/ ao longo deste ano estamos com o projecto "Comer fruta é do melhor"/ estou a fazer os BIs e no BI também aparece o continente a que ele pertence/ mas isto é para o projecto da fruta. Eu é que quis conjugar o da fruta com os da interculturalidade...
6		(...)
7	Investigadora	Vou só dar aqui umas informações antes de vocês começarem. Em relação à acreditação/ a única coisa que nós precisamos mesmo é uma folhinha A4/ aquilo que nós já tínhamos falado/ mas isto precisamos mesmo porque vai para a...
8	P2	Ah não é aquele portefólio?
9	Investigadora	O portefólio vem por acréscimo mas o que nós vamos avaliar é essa reflexão.
10	P4	Não pode ser o portefólio só da escola? Tudo compiladinho?
11	Investigadora	Tem que ser individual.
12	P4	Tem que ser individual?
13	Investigadora	O portefólio sim mas a reflexão tem que ser individual.
14	P2	Ah/ a reflexão.
15	Investigadora	A reflexão vai integrada no portefólio.
16	P4	Sobre?
17	Investigadora	É uma folha A4... sobre o que foi o projecto/ as actividades que nós fizemos e em que é que isto contribuiu para o desenvolvimento profissional.
18	P3	E para nós
19	Investigadora	Também.
20	P4	Para o desenvolvimento pessoal e profissional.
21	Investigadora	Portanto/ é uma reflexão de uma página sobretudo sobre isto. Isto somos nós que avaliamos e depois isto em quinze dias está avaliado e estão dados os créditos.
22	P3	Mas isso depois de acabar aqui o trabalho...
23	P2	E se tiver um bocadinho mais/ não?
24	Investigadora	Pode ter mais/ isto é o mínimo.
25	P4	É o mínimo.

26	Investigadora	Agora/ vocês é que veem quando é que é uma boa altura para terminar isto/ provavelmente depois de acabarem as aulas
27	P2	Ah/ com certeza/ mais para a frente/ tenho muito que fazer.
28	Investigadora	Depois quando vocês acharem que é uma boa altura/ depois falamos nisso/ vocês entregam/ eu venho cá buscar
29	P4	Finais de Junho.
30	P2	Ou primeira semana de Julho.
31		(...)
32	Investigadora	Em relação à festa/ eu já contactei com P9/ eles disseram-me que era muito difícil agora disponibilizarem o material de som/ microfones/ colunas...
33	P7	O que ele disse/ o mais rápido possível/ dizer mesmo o que é que precisam para eles conseguir dar resposta/ pode acontecer que um dia quer der/ mas pode acontecer que não. Mas o mais rápido que saibam o que precisam mais rápido podem dar resposta. Só isso.
34	Investigadora	Tirando P9/ temos outra hipótese? Para o som?
35	P5	Não sei. Só se for por intermédio da associação de pais.
36	P3	Então a associação de pais contrata o Amorim. Não foi o ano passado a associação de pais que contratou o Amorim?
37	P4	Mas por um dia é um preço/ dois é outro preço.
38	P3	Então e não é uma actividade da escola?
39	P4	Sim/ mas lembra-te do que é que eles vão gastar no dia mundial da criança...
40	P3	Em quê?
41	P4	Nos insufláveis e no lanche.
42	P5	Não podemos estar a sobrecarrega-los.
43	P4	Os miúdos deram cinco euros mas nem todos deram. Eles depois arranjam patrocínios e tal e coisa.
44	P5	Também se poder ver/ porque havia uma boa aparelhagem na catequese.
45	P4	Havia?
46	P5	Sim/ ele agora não está lá mas também se pode falar.
47	P4	Está bem.
48	P5	Eles tinham lá uma boa aparelhagem.
49		(...)
50	Investigadora	E em relação às actividades que estão a desenvolver agora... Já têm alguma coisa pensada para a Páscoa?
51	P10	Eu tenho/ se alguém estiver interessado/ não é. Porque em Ucrânia há a tradição de ovos de Páscoa. E a minha colaboradora de associação ela faz Ovos de Páscoa de Ucrânia. Ela tem uma técnica e faz ovos pintados à mão com técnica Ucrâniana. Nós já mostramos isso no ano passado na BelaVista.
52	Investigadora	Mas podia-se fazer uma demonstração nas turmas/ não era?
53	P6	Isso era giríssimo.
54	P2	E os miúdos podiam pintar ovos da Páscoa.
55	P6	Eu gostava de fazer isso com os meus.
56	P10	Era preciso levar avisar para todos levarem ovos. Eu digo à minha colaboradora e ela pode fazer os Ovos de Páscoa na escola.
57	P6	Nós lá temos muitas tintas/ ou tem que ser alguma tinta especial?

58	P10	Ela compra na internet. Aquilo é técnica especial/ é com cera e uma/ como diz/ tem uma ponta que aquece. Mas podia-se fazer também só com tintas.
59	P6	Mas isso tinha que ser só numa turma porque eles são muitos.
60	P10	Mas depois vocês podem fazer com eles sozinhas. Eu também tenho muitas imagens de Museu dos Ovos da Páscoa em Ucrânia. Podia levar o computador e mostrar para eles verem os ovos da Páscoa e a tradição.
61	Investigadora	Então/ combina-se já um dia para irmos lá à escola. Eu vou-te buscar e vamos lá.
62	P10	Tem que ser da parte da manhã.
63	P6	Eu vou falar com a minha colega/ acho que ela também vai gostar.
64	P10	Eles têm que levar todos ovos/ só a casca dos ovos.
65	P6	Eu sei como se faz/ faz-se um burquinho de cada lado e depois sopra-se.
66	P10	Mas tem que se ter muito cuidado porque se parte.
67	P6	Se calhar vou é pedir só para eles trazerem os ovos e depois fazemos isso na escola.
68	Investigadora	Pois/ era melhor... e fazem vocês.
69	P6	Eu peço à auxiliar para fazer comigo.
70	P6	E os materiais?
71	P10	Eu peço a minha colaboradora/ ela vai encomendar as tintas.
72	Investigadora	Depois vemos...
73	P6	Está bem. Pincéis e isso nós temos lá tudo.
74	P10	Ela ia já fazer encomenda esta semana. Depois também tem outras coisas para enfeitar os ovos. Eu digo para ela comprar mais porque sem ser isto nós fazíamos à mesma.
75	Investigadora	Ah/ fazem todos os anos?
76	P10	É a nossa tradição dos Ovos de Páscoa/ depois fazemos exposição lá na escola.
77	Investigadora	Então e aqui em Barrô/ não estão interessadas?
78	P2	Eu gostava muito...
79	P3	Sabes que eu já estou a fazer as minhas actividades.
80	P4	Pois/ já é muita coisa.
81	P3	Se calhar faz-se essa em Fermentelos.
82	P6	Eu por mim quero/ acho o máximo.
83	P10	Então faz-se só em Fermentelos.
84	P6	Eu andava mesmo a pensar o que é que poderia fazer com eles agora na Páscoa.
85	P10	Então é levo também um vídeo sobre a Ucrânia/ para mostrar primeiro de onde vem esta tradição. E assim eles vão conhecer o país e ver paisagens e as pessoas. Depois mostro o Museu dos Ovos da Páscoa e depois a minha colaboradora vai fazer os Ovos de Páscoa.
86	P6	E no fim fazem as crianças.
87	Investigadora	Exacto.
88	P6	Nem quero imaginar como vai ficar aquela sala (risos)
89		(...)

Transcrição de episódios da sessão de trabalho entre parceiros de dia 7 de Abril de 2011 (ST11)

Presentes:

- Investigadora, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P12

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

		(...)
1	P3	Para fazermos o jogo do lencinho. Depois/ ainda temos que escolher/ inventar uma música assim como fazem aquelas tribos/ para fazer uma dança/ fazemos uma moda de roda/ eles dão as mãozinhas e chegamos ao centro todos com as mãozinhas em cima... e depois é desenhar a selva/ uma clareira na selva/ onde eles fazem estas coisas todas.
2	Investigadora	Isto é só...
3	P3	Já está mais ou menos feito/ agora é só uma cartolina...
4	Investigadora	É mais um para apresentarmos na (IND)
5	P3	Não/ mas eu faço/ ponho/ e depois se quiseres tirar fotografia ao cartaz e aos cartazes que eu tenho sobre o mundo e assim que eles fizeram. O resto/ é para incorporar no portfólio... eu também pus estas coisas no portfólio.
6	Investigadora	Sim/ sim.
7		(...)
8	Investigadora	Eu acho que o ponto de situação fazíamos depois das férias/ não? Porque eu tenho aqui uns recados da Aparca para dar/ eles disseram que se calhar a Câmara arranja transporte para fazermos mais umas visitas ao parque. Se vocês estiverem interessadas em voltar lá com os meninos para continuar os jogos que eles estavam a fazer/ ele pediu para marcarmos já três datas/ e com essas datas ele pedia já transporte à Câmara para esses dias.
910	P3	Olha/ é muito complicado/ eu digo-te uma coisa/ é assim/ o meu terceiro ano eu ainda tenho um bocadinho de matéria para dar.
11	Investigadora	Pronto/ tudo bem...
12	P4	E temos testes intermédios...
13	P3	Pronto/ mas eu tenho ainda um bocadinho de matéria para dar.
14	Investigadora	Nisso estão à vontade/ eu disse que perguntar se alguém estivesse interessado
15	P3	Mais uns quinze dias e eu acabo mas depois quero consolidar
16	Investigadora	Então daqui ninguém...
17	P2	Ir lá?
18	Investigadora	Voltar ao parque/ fazer aqueles jogos que fizeram da outra vez.
19	P4	Se for uma vez...
20	P3	Eventualmente uma vez/ mais não.
21	P4	Não/ por mim não.
22	P3	Mas pronto/ se os outros professores não quiserem/ pronto.
23	Investigadora	Mas também não é obrigatório irem todos...
24	P4	Sim.
25	P3	Pois/ é isso/ mas eu preciso mesmo de trabalhar.
26		(...)

27	Investigadora	Em relação ao comentário que eles nos tinham pedido/ conseguiram fazer alguma coisa?
28	P4	Não mas a gente faz...
29	Investigadora	Uma frase/ não é preciso mais.
30	P4	Eu faço.
31	P6	A gente faz.
32	Investigadora	E eu envio-lhe. Pronto/ na última vez que lá estivemos ele esteve-nos a dar algumas sugestões de como fazer a festa... não sei se querem aproveitar alguma das ideias que ele deu... o que ele tinha falado era um circuito/ não é? Mas se calhar era mis interessante ser em estações e funcionarem todas ao mesmo tempo.
33	P4	Mas era estações que a gente falou.
34	Investigadora	Pois/ mas as nossas funcionariam umas a seguir às outras.
35	P6	E ele está a dizer ao mesmo tempo.
36	P6	E ele disse...
37	P4	Funciona ao mesmo tempo...
38	Investigadora	Para a apresentação/ não se lembra que tínhamos falado na apresentação/ um espectáculo/ tínhamos/ cada turma/ uma ia apresentando uma a seguir à outra. E o que ele esteve a dizer foi que em vez de apresentarmos em sequência/ todos estavam sempre a apresentar a mesma coisa e as pessoas iam andando de umas para as outras.
39	P4	Mas isso para os pais não dá...
40	P3	Para nós aqui não dá porque os pais têm que estar muito sossegadinhos...
41	P6	E vamos fazer onde?
42	P10	A festa podia ser feita na Biblioteca/ eles têm lá um espaço que dava. Depois as pessoas até podiam ir lá ao fim de semana visitar.
43	P4	Eu acho que era melhor ser aqui...
44	P2	É mais fácil se for aqui na escola/ temos o recreio...
45	Investigadora	Para ser na Biblioteca tínhamos que falar com P12/ para saber se há disponibilidade. E além disso há a questão dos transportes...
46	P2	Tinha que ser feita aqui à mesma/ de qualquer maneira.
47	Investigadora	E se desta vez fosse na outra escola?
48	P6	Pois/ era bom! (risos)
49	P4	Isso era muito mais confusão/ levar as crianças todas para lá/ nós somos mais...Era melhor ser aqui.
50	P3	Aqui/ no recreio.
51	Investigadora	Porque é um espaço grande...
52	P3	Sim/ à volta/ e nós ficaríamos... nós costumamos fazer assim/ os pais ficam a assistir/ à volta e nós fazemos o trabalho que temos a fazer no campo de futebol
53	P10	E nós estamos dentro daquilo tudo e os pais nem vão perceber bem o que é que se acontece.
54	Investigadora	Podemos fazer então/ a apresentação e os pais estão à volta/ a ver...
55	P3	Ter um apresentador.
56	P6	E explica-lhes também qual é a ideia.
57	P3	É isso/ porque senão/ também as pessoas... não é/ já sabes.
58	P5	(IND)
59	P3	É isso.
60	Investigadora	E depois no fim/ quando todos apresentarem/ ficam as turmas num sítio e as pessoas já se podem dirigir a um/ a outro e já podem ver melhor...

61	P3	Mas isto não é no final do ano?
62	P4	Não/ a nossa é que é no final do ano/ no último dia de aulas. Esta temos que marcar/ que é para ser antes.
63	P3	Já sabes como é/ aparece aí tudo para ir comer.
64	P4	Não/ nesse dia não há comer.
65	P5	Pode-se fazer uma sopa.
66	P3	Isso...
67	P4	Isso é no último dia.
68	P3	Então mas é o que eu estou a dizer/ que eles no último dia não vão ver nada/ estão com pressa para ir comer!
69	P4	Mas é que falámos também/ se fosse possível...
70	P5	Uma sopa...
71	P4	Os pais levarem e fazerem uma sopa da pedra. Era interessante/ e isso eu posso falar com a Associação de Pais.
72	P4	Eles até podiam/ eventualmente trazer...
73	P3	Só sopa. Uma sopa fortézinha/ eles até podiam trazer as tigelinhas/ se quisessem/ e a s colheres. Cada um trazia.
74	P4	Achas?
75	P3	Os pais/ traziam para eles e para os filhos.
7	P4	Achas que sim? Não trazem.
77		(...)
78	P4	Então as malguinhas podíamos pedir ao agrupamento... É ao final do dia...
79	P3	Ah/ é verdade.
80	P2	Se quiserem eu tenho muitas/ de uma festa que...
81	P5	Eu não sei mas acho que tem.
82	P3	Olha/ mas ouve lá/ e tu vais ter malgas para os pais e para os filhos? Tu tens para os filhos/ e os pais comem na mão...
83	P4	Oh mulher/ lá estás tu... Aquilo há para todos.
84	P3	Não há.
85	P5	Mas aquilo também se vai lavando e vai-se servindo...
86	P4	Claro!
87	P5	Eu vou lá ver se tem.
88	P4	Mas aquilo não servem lá as refeições?
89	P5	Sim/ mas a louça não é do agrupamento.
90	P3	Então mas a louça está lá...
91	P5	Eu vou ver o que é que há.
92		(...)
93	Investigadora	E vocês estavam a pensar/ isto ser uma semana antes de acabar o ano?
94	P3	Sim.
95	P4	Uma semana antes.
96	P6	Dia quinze é a nossa visita de estudo/ eu não sei...
97	P4	De Junho...
98	P3	De Junho?
99	Investigadora	Isso já é na outra semana.
100	P3	Tens uma visita de estudo no dia quinze?
101	Investigadora	Não/ isso não é na última...
102	P6	Não é a última!
103	P3	Já estás cansada!

104	P6	A última acaba a vinte e dois.
105	P10	Ela não se cansa.
		(...)

Anexo 6 – Focus group

6.1. Guião de focus group aos participantes no projeto

GUIÃO DO *FOCUS GROUP* AOS PARTICIPANTES NO PROJECTO SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Tema	Educação intercultural envolvendo a escola e a comunidade.
Metodologia	Entrevista colectiva (“focus group”)/ audiogravada.
Duração prevista	Uma sessão de aproximadamente 60 minutos.

Objectivos	Questões
a) Conhecer a opinião dos parceiros relativamente ao decorrer das actividades já realizadas.	Q1 – Relativamente às actividades que realizaram/ o que consideram que correu bem? Q2 – O que consideram que correu ou menos bem? Q3 – Estão a ir ao encontro das vossas expectativas? Porquê?
b) Conhecer a opinião dos parceiros relativamente ao impacto das actividades já realizadas junto do público-alvo (influência ao nível das atitudes/ representações/ conhecimentos/ comportamentos/ ...)	Q2 – Na vossa opinião/ qual o impacto que as actividades realizadas estão a ter no seu público-alvo? (consciencialização e mudança de atitudes em relação ao Outro/...)
c) Conhecer a opinião dos parceiros relativamente ao impacto das actividades realizadas nas suas crenças pessoais/ atitudes/ práticas profissionais/...	Q3 – Qual o impacto que essas mesmas actividades estão a ter sobre as vossas crenças pessoais/ atitudes/ práticas profissionais/ etc.?
d) Conhecer as sugestões dos parceiros sobre futuras actividades a realizar.	Q4 – No seguimento do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, que outras actividades poderiam ser realizadas?

<p>a) Conhecer a opinião do parceiro relativamente ao trabalho desenvolvido em parceria.</p>	<p>Q1 – Qual a vossa opinião acerca do trabalho que temos vindo a desenvolver em parceria (tem corrido bem/ assim-assim/ etc.). Está a ir ao encontro das vossas expectativas? Porquê?</p> <p>Q2 – Como descrevem o contributo do Outro neste trabalho? Poderiam ter realizado o mesmo trabalho individualmente? Porquê?</p>
<p>b) Identificar mais-valias e constrangimentos no trabalho desenvolvido em parceria.</p>	<p>Q3 – Que mais-valias identificam no trabalho desenvolvido em parceria? E constrangimentos? Como poderemos fazer face a esses constrangimentos?</p>
<p>c) Reunir sugestões relativas a possíveis parceiros a integrar a rede de parcerias.</p>	<p>Q4 – Considera que há algum outro parceiro que poderia integrar esta rede de trabalho sobre educação intercultural?</p>

6.2. Transcrição do *focus group*

Transcrição do *focus group* de dia 13 de Janeiro de 2011

Presentes:

- P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, investigadora e respetiva supervisora científica.

Local / hora:

- Eb1 de Barrô/ 18h

1	Investigadora	Portanto/ como eu tinha informado/ esta parte da reunião/ vamos fazer um pequeno ponto de situação/ apanhado das opiniões de todos. Sobre como está a correr o projecto/ ok?
2	Vários participantes	Sim.
3	Investigadora	Tenho aqui a minha cábula (risos) peço então a vossa permissão para gravar esta sessão... ok? Então começo por perguntar em relação às actividades que realizaram/ o que consideram que correu bem?
4	P3	Olha/ eu acho que até agora o trabalho tem corrido muito bem e eu acho que/ a este ponto/ já todos confiamos uns nos outros/ já somos um grupo unido e isso nota-se no que é feito
5	Investigadora	P2/ quer dizer alguma coisa?
6	P2	Estou um bocado inibida/ não sei se as colegas estão na mesma/ porque é diferente estar a pensar aqui/ em tempo real/ e a dar a opinião à frente de todos
7	P5	Eu não estou nada inibida (risos). É um ponto de situação que tem que se fazer/ não é? Para ver se está a correr tudo bem. Estes momentos também são importantes.
8	Investigadora	É/ isso mesmo. Às vezes é preciso fazer uma pausa no trabalho para refletir um pouco e ver se está tudo a correr bem ou se há alguma coisa que devemos melhorar.
9	P2	Eu para já/ estou a gostar e acho que está a correr... os alunos estão a gostar e isso é/ isso diz logo tudo porque para estar a fazer um trabalho sem motivação/ isso já se sabe/ porque hoje em dia/ não é? É o que já se sabe/ sem motivação já estão eles e isso era dar-lhes mais do mesmo e então/ assim não dava nada. Portanto se os vejo entusiasmados/ com o que tem sido feito/ curiosos por saber mais e de ir sempre à procura/ então estou satisfeita.
10	Investigadora	Mais opiniões?
11	P10	Sim/ também concordo/ para já estamos bem/ sempre alguns problemas dos transportes ou por causa dos horários porque eu sei que ao Sábado é difícil de fazer as actividades.
12	P8	O meu principal problema/ que tenho já avisado várias vezes é por não poder estar muito presente nas reuniões...
13	P12	Pois/ eu também.
14	Investigadora	Ok. Portanto/ também já detectaram situações em que o trabalho correu menos bem....
15	P4	Sim/ é sobretudo a falta de tempo...
16	P3	É o tempo/ sabes que isto nas escolas é muito trabalho.
17	Investigadora	Mas no geral/ acham que o projecto está a ir ao encontro das vossas expectativas?
18	P3	Sim/ acho que sim.
19	P4	Sim/ está tudo bem.
20	P3	Pelo menos aqui nesta escola não tenho nada a apontar...

21	P6	Ah, eu na minha também não/ quer dizer tenho a apontar pela positiva...
22	P4	Vocês também vão participar no projecto do... aquele da...
23	P6	Qual?
24	P4	O concurso das energias renováveis.
25	P6	Penso que não/ pelo menos a mim ainda ninguém me disse nada!
26	P4	Se calhar é só aqui/ é só neste...
27	P3	Acho que era ó este agrupamento...
28	Investigadora	Bem, vamos lá...
29	P2	Eu queria dizer mais uma coisa...
30	Investigadora	Sim, claro!
31	P2	Não sei se sabes mas os nossos postais de Natal fizeram... tiveram muito sucesso/ e já me vieram dizer que estavam muito giros!
33	Investigadora	Ah!!! Claro que estavam giros! Quem é que disse?
34	P2	Vieram dizer algumas mães e eu logo toda vaidosa!
35	Vários participantes	(risos)
36	P2	Também tenho direito! (risos)
37	Investigadora	Claro que sim!
38	P4	E ainda sobram... Ficaram ali dentro...
39	P3	Olha/ficam para recordação...
40	P2	Eu vou pôr no meu portfólio!
41	Investigadora	Boa ideia/ acho que sim!
42	P4	Acho que podemos pôr todas...
43	Investigadora	Por falar em portfólios/ não se esqueçam de ir fazendo o registo das atividades...
44	P2	Queres com fotografias?
45	Investigadora	Não é obrigatório...
46	P2	Mas fica mais bonito! É logo outra... Dá outro ar! E eu quero ter boa nota/ por isso...
47	Vários participantes	(risos)
48	P1	Mas não temos que entregar nada já/ ou temos?
49	Investigadora	Não/ o portfólio é só no fim.
50	P1	No fim do ano?
51	Investigadora	Sim/ no fim do ano letivo/ quando acabarmos o projecto.
52	P1	Ah/ ok.
53	Investigadora	É só para se irem lembrando das coisas/ ter o registo dos trabalhos/ as fichas/ os desenhos...
54	P3	Isso/ isso fazemos sempre.
55	P6	Sim/ eu também costumo fazer.
56	P10	Queres que eu faça também?
57	Investigadora	Olha/fica ao teu critério... já sabes que o objectivo é ter os créditos... e como tu não precisas... Ou também queres?
58	P10	Não/ não!
59	P6	Olha/ eu precisava de sair daqui a pouco/ se pudesse ser...
60	Investigadora	Ok/ então mais alguém quer falar? Não? Bem/ então a próxima questão é sobre o impacto que vocês acham que o impacto que as actividades realizadas

		estão a ter nos alunos? Por exemplo/ acham que têm ajudado a trazer alguma mudanças ao seu comportamento/ às atitudes/ aos conhecimentos?
61	P4	Sim/ muito mais conhecimento/ sobre os países/ aquilo tudo que andámos a estudar.
62	P2	Eu acho que um trabalho deste tipo/ os alunos têm sempre que aprender/ aprende-se sempre/ mais não seja/ pesquisámos sobre muita coisa diferente/ no meu caso os países/ os continente/ os frutos/ acho que os alunos já aprenderam que há muita diversidade no mundo inteiro.
63	Investigadora	Portanto/ consideram que houve mudanças sobretudo ao nível dos conhecimentos...
64	P2	Sim. A interculturalidade foi um tema importante para eles/e para nós/e estas questões deviam ser sempre trabalhadas/ não ficar esquecidas.
65	Investigadora	E em relação a vocês/ qual acham que tem sido o impacto que este projecto está a ter sobre as vossas crenças pessoais/ atitudes/ práticas profissionais/ etc.? Alguém quer dizer alguma coisa?
66	P3	Então/ eu acho que também já aprendemos muitas coisas com este trabalho. Que a educação intercultural é importante em tudo o que fazemos/ e é verdade porque se não há respeito não há nada. E há muita falta de respeito.
67	Investigadora	Muito bem... Mais alguém?
68	P10	Eu aprendi diferença entre multiculturalidade e interculturalidade porque eu pensava que era a mesma coisa mas como a investigadora explicou agora já percebo que são coisas diferentes.
69	P6	Exacto/ foi importante esclarecer isso.
70	P12	Sim/ foi importante fazer essa distinção/mas eu acho que tem sido importante também para nos conhecermos uns aos outros/ já que estamos todos aqui neste concelho e é importante sabermos com quem podemos contar e que possibilidades a nossa região pode oferecer a vários níveis.
71	Investigadora	Como por exemplo?
72	P12	Como por exemplo o ficarmos a conhecer o tipo de actividades que cada um de nós desenvolve e que recursos pode oferecer à sua região. Penso que em termos de trabalho/ profissional/ isso é importante/ para podermos saber a quem recorrer e quem poderá oferecer as possibilidades mais interessantes/ aquilo que mais nos faz falta no momento.
73	Investigadora	Muito bem/ e agora/ em relação às actividades que temos realizado/ já me disseram que estão satisfeitos/ que parecem estar a produzir resultados positivos tanto n o grupo como nos alunos.
74	P4	Sim.
75	Investigadora	E que outras actividades acham que poderíamos ainda fazer? O que é que acham que pode ainda ser feito neste âmbito? Assim/ novas ideias...
76	P2	Então/ penso que já falámos/ temos aquela ideia do povo imaginário/ não é? Acho que por aí temos muito por onde ir/ acho que as possibilidades são infinitas... Se formos a ver o que é que podemos inventar para esse povo vai desde as roupas/ os hábitos/ a língua/ as canções/ as danças... Isso já...
77	Investigadora	Exacto/ pegar na ideia da unidade na diversidade.
78	P12	Eu acho que seria possível continuar a fazer a hora do conto intercultural. A esse respeito as possibilidades são variadas/ já que dispomos de muitos livros que abordam esse tema. Não só histórias sobre meninos de outros países e que nos dão a conhecer esses mesmos países mas também que falam

		sobre solidariedade/ respeito...
79	P2	Alguns nós já trabalhamos...
80	P4	Podíamos juntar as turmas outra vez e vinham cá contar as histórias/ assim já contavam para todos.
81	P6	É/ já trabalhamos/ também...
82	P3	E juntavam-se outra vez no pavilhão?
83	P4	Sim/ aqui no pavilhão/ ficavam lá todos/ ou então juntar-se o 1º com o 2º ano e o 3º com o 4º.
84	P12	Como disse/ quanto a isto não penso que haja qualquer problema/ basta falar com as animadoras...
85	Investigadora	É um boa possibilidade/ sim/ o que acham?
86	P4	Sim/ pode-se fazer/ sim. É uma questão de combinar os dias.
87	P1	Mas dividem-se as turmas?
88	P4	Sei lá/ acho que dava/ não era?
89	P3	É se calhar até era melhor para não dar tanta confusão.
90	P4	Todos juntos dava muita confusão.
91	Investigadora	Então já temos algumas ideias para discutir na próxima reunião/ certo?
92	Vários participantes	Sim.
93	Investigadora	Alguém tem mais alguma ideia? Não? Então podemos avançar...
94	P6	Sim.
95	Investigadora	Agora gostaria de saber a vossa opinião sobre o trabalho que temos vindo a desenvolver em parceria/ acham que tem corrido bem/ mais ou menos?
96	P5	Bem.
97	P6	Tem corrido bem...
98	Investigadora	E porque é que acham que tem corrido bem?
99	P2	As actividades têm corrido bem...
100	P3	As reuniões também.
101	Investigadora	Acham que o grupo/ nós todos/ enquanto parceiros/ estamos a funcionar bem?
102	Vários participantes	Sim.
103	Investigadora	Ok/ e agora/ como acham que tem sido o contributo uns dos outros neste trabalho? Acham que poderiam ter realizado o mesmo trabalho individualmente? Acham que teríamos resultados semelhantes? E porquê?
104	P3	Olha/ da minha experiência digo-te já que trabalhar sozinho nunca é a mesma coisa. Enquanto estamos todos aprendemos sempre uns com os outros/ mais não seja porque aquela sabe sempre alguma coisa que eu não sei e eu também tenho alguma coisa para lhe ensinar a ela. Por isso/ o trabalho em grupo/ em parceria é sempre muito mais...
105	Investigadora	Rico.
106	P3	Sim/ rico/ faz-nos sempre ganhar mais do que aquilo que já tínhamos.
107	P4	É.
108	Investigadora	Todos concordam com esta opinião?
109	Vários participantes	Sim.

110	P2	Quando trabalhamos sozinhos somos só nós/ é só o que existe na nossa cabeça/ não há mais contributos.
111	Vários participantes	(risos)
112	Investigadora	Então e que mais-valias identificam no trabalho desenvolvido em parceria? Já disseram que o trabalho fica mais rico...
113	P4	É isso/ fica mais rico.
114	P1	É sempre melhor.
115	P6	E não é só mais rico para nós/ porque o que nós aqui ganhamos vai-se refletir no trabalho que fazemos com as crianças/ indirectamente/ também é mais rico para elas. Os materiais/ as ideias/ é tudo em prol... não é? Deles... Eles são sempre o alvo/ as aprendizagens deles/ digamos assim.
116	Investigadora	Muito bem é isso mesmo. Mais algum contributo? Então e agora/ que constrangimentos identificam neste trabalho? Acho que isso já foi respondido
117	Orientadora	Sim.
118	Investigadora	Então/ a última pergunta/ acham que há algum outro parceiro que poderia integrar esta rede de trabalho sobre educação intercultural? Alguém que vocês conheçam/ alguma instituição que poderia estar interessada e contribuir de algum modo para este projecto?
119	P3	Olha/ sinceramente/ eu não conheço mais ninguém. Acho que este grupo já é muito variado e são todos muito disponíveis.
120	P5	Podemos sempre incluir os pais/ não é? Eles ajudam sempre/ aliás/ já ajudaram na festa de Natal...
121	P6	Sim/ os pais são sempre muito interessados e ajudam sempre.
122	Investigadora	E tivemos a colaboração ali do Centro...
123	P4	Sim/ o Centro Cívico/ eles também colaboram sempre connosco.
124	P5	Não foi é possível o técnico vir cá/ ele nesse dia não podia...
125	P7	Isso ficou resolvido...
126	Vários participantes	(risos)
127	Investigadora	Mais ideias? Sugestões...
128	P4	Não/ para já não.
129	Investigadora	Alguém quer dizer mais alguma coisa?
130	P3	Eu gostei muito do filme/ Obrigada!
131	Investigadora	(risos) de nada/ vocês é que o fizeram...
132	P3	Mas deste-lhe um toque bonito...
133	Investigadora	O objectivo é depois dar também aos pais
134	P4	Ah/ mas isso ainda há muito tempo... não é preciso ser já.
135	Investigadora	Ok/ mas é só dizerem quando...
136	P4	Não te preocupes/ depois faz-se
137	Investigadora	Ok. Então por agora alguém quer dizer mais alguma coisa?
138	P3	Não.
139	Investigadora	Está tudo/ é suficiente/ não é?
140	Orientadora	Sim.
141	investigadora	Muito obrigada a todos/ então.
142	P3	De nada.

Anexo 7 - Entrevista final

GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL AOS PARTICIPANTES NA REDE DE PARCERIAS

Tema	Educação intercultural envolvendo a escola e a comunidade.
Metodologia	Entrevista semi-estruturada, audiogravada, organizada em blocos temáticos. Estes blocos poderão ser aumentados e/ou reconceptualizados em função das respostas obtidas.
Duração prevista	Uma sessão de aproximadamente 30 minutos.

QUESTÕES

1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Objectivos	
a) Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; ▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; ▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; ▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.

2. Identificação da instituição

Objectivos	Questões
a) Identificar a instituição parceira.	Q1 – Qual a instituição que se encontra a representar?

3. Actividades interculturais

Objectivos	Questões
a) Identificar alterações nas representações do parceiro sobre interculturalidade.	<p>Q2 – Na sua opinião, a participação neste projecto mudou as suas concepções sobre interculturalidade? Quais foram essas mudanças?</p> <p>Q3 – Que factores considera que contribuíram para essa mudança de opinião? (as actividades desenvolvidas, a formação teórica, o contacto com os outros parceiros, ...)</p>
b) Identificar alterações nas representações dos alunos e seus encarregados de educação sobre interculturalidade.	Q4 – Na sua opinião, as actividades desenvolvidas mudaram as concepções dos alunos/encarregados de educação sobre os outros povos e culturas? Em que medida?
c) Conhecer as intenções do parceiro relativamente ao trabalho desta temática no futuro.	Q5 – No futuro, pretende continuar a trabalhar a temática da interculturalidade? Porquê? De que modo? (individualmente ou recorrendo a parcerias?)

4. Trabalho em parceria

Objectivos	Questões
a) Conhecer a opinião do parceiro relativamente ao trabalho realizado em parceria.	Q5 – Como descreve o trabalho realizado por este grupo de parceiros em termos de: periodicidade dos encontros, motivação/desistência dos parceiros, pertinência das formações, coordenação, diferentes papéis assumidos pelos participantes, planificação de actividades, articulação de recursos, objectivos alcançados, ...
b) Identificar alterações nas representações do parceiro sobre o trabalho em parceria.	Q6 – Na sua opinião, a participação neste projecto mudou as suas concepções sobre as mais-valias e constrangimentos associados ao trabalho em parceria? Em que medida?
c) Aferir se o trabalho desenvolvido foi ou não ao encontro das suas expectativas.	Q7 – O trabalho desenvolvido foi ao encontro das suas expectativas? Porquê? (em relação à sua prestação pessoal e à dos outros parceiros).
d) Aferir quanto à viabilidade futura das parcerias estabelecidas.	Q8 – Pretende dar continuidade às parcerias estabelecidas no âmbito deste projecto? Porquê? De que modo?

7.2. Transcrição das entrevistas finais

Transcrição da entrevista final P1

Participantes:

- Investigadora
- P1

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade?
2	P1	Interculturalidade está relacionada com o facto de conseguirmos interagir com pessoas que sejam diferentes linguisticamente/ socialmente/ culturalmente/ que sejamos capazes de aceitar essas diferenças e conviver entre todos de forma harmoniosa.
3	INVESTIGADORA	Quando a entrevistei no início do projecto e a professora tinha respondido que associava a um intercâmbio de culturas/ conhecimento de outras culturas/ a interligação entre culturas. Quer comentar estas afirmações que disse no início/ acha que houve alguma alteração no que considerava ser a interculturalidade?
4	P1	Sim/ eu já estava sensibilizada para essas questões mas fiquei ainda mais sensibilizada/ tive oportunidade de reflectir e aprofundar

		assunto.
5	INVESTIGADORA	E em relação às actividades que nós fizemos/ qual considera ter sido o impacto nos parceiros/ no nosso grupo de trabalho?
6	P1	Eu penso que teve muito/ foi muito importante trabalhar em parceria/ como é sempre/ devido à riqueza da partilha/ da comunicação existente entre todos os parceiros/ das actividades que foram realizadas ao longo do ano/ teve um grande impacto em todos eles. Porque penso que todos tiraram partido da diversidade de tarefas que foram partilhadas/ tivemos exemplos de muitas actividades que podíamos fazer sobre educação intercultural e também outras actividades de criámos em conjunto com base no que fomos aprendendo e reflectindo ao longo do ano/ actividades inovadoras que tornaram muito rico este projecto.
7	INVESTIGADORA	E em termos do conhecimento sobre interculturalidade/ mudança de atitudes/ o que é que acha?
8	P1	Penso que nas crianças também foi importante este projecto porque modificou bastante a forma de eles pensarem/ de aceitarem os outros. Por vezes eles não estão muito sensibilizados/ não aceitam muito bem a diferença/ porque não estão habituados a ver o lado positivo da diversidade. Estão só habituados a criticarem as coisas e as pessoas e a pô-las de parte porque são diferentes deles. Eles têm um bocado a visão de que eles é que são o “centro do mundo”/ está a ver? É um pouco isso/ infelizmente/ principalmente os que são filhos únicos. Têm uma postura mais crítica em relação aos outros e penso que as actividades relacionadas com este projecto ajudaram a modificar um bocado o pensamento deles. Acho que aprenderam a olhar para as pessoas como iguais/ com as suas coisas boas e más mas sobretudo que todos temos um potencial e que devemos saber ouvir e aprender com os outros.
9	INVESTIGADORA	Então foi importante sobretudo para os alunos?
10	P1	Sim. Também para os parceiros mas essencialmente para os alunos.
11	INVESTIGADORA	E em relação aos encarregados de educação/ aos pais/ também teve impacto?
12	P1	Teve/ através da organização das actividades/ também tiveram um conhecimento aprofundado de tudo o que foi feito aqui na escola/ e dos parceiros do projecto/ estiveram sempre atentos a tudo o que foi feito aqui na escola/ e pelos parceiros do projecto/ e para eles a interculturalidade é agora um conceito familiar/ digamos assim/ porque as crianças/ os educandos/ estavam a realizar actividades nesse âmbito e esse tema para eles foi mais aprofundado e foi mais falado ao longo dos

		<p>dias uma vez que os filhos chegavam a casa e diziam “eu estive a fazer esta actividade” relacionada com a interculturalidade/ eles ficavam mais sensibilizados para isso. Foi sobretudo importante fazê-los ter curiosidade e vontade de se informar sobre este assunto/ e de saber que actividades eram aquelas e o porquê de estarem a ser realizadas/ levá- los a procurar saber mais coisas e a reflectir sobre isso e sobre o sentido que a educação dos seus filhos deve ter à luz da interculturalidade/ o sentido das actividades que realizaram e de como isso é importante para a sua educação e formação. Acho que já foi um primeiro passo importante.</p>
13	INVESTIGADORA	Em relação aos outros professores/ mesmo que não tenham participado directamente no projecto/ teve algum impacto?
14	P1	Sim/ porque claro que só o facto de termos estados envolvidos neste projecto/ eles mostraram interesse e motivação em participar mais tarde/ futuramente e alargar este projecto a nível de agrupamento/ mais amplo...
15	INVESTIGADORA	Portanto/ não foi um impacto restrito...
16	P1	Não.
17	INVESTIGADORA	E no futuro pretende trabalhar este tema da interculturalidade?
18	P1	Sim.
19	INVESTIGADORA	Porquê?
20	P1	Penso que é muito importante na sociedade de hoje saber aceitar e respeitar todas as pessoas/ conviver com a diversidade/ tirar proveito dessa diversidade porque não devemos ficar fechados no nosso cantinho toda a vida/ e é importante para nós conhecermos como também transmitirmos essas ideias aos nossos filhos/ aos nossos alunos.
21	INVESTIGADORA	E como é que pretende trabalhar esse tema?
22	P1	Através/ mais no primeiro ano/ partindo de situações do quotidiano/ abordar sempre que possível esta temática. Através de histórias/ através de notícias/ porque é um tema muito abrangente e que está sempre muito actual e basta ligar os meios de comunicação e vermos notícias de essas de culturas diferentes e do impacto que têm na sociedade e acho que este tema é importante trabalhar.
23	INVESTIGADORA	Vai considerar trabalhar com parcerias ou prefere trabalhar individualmente?
24	P1	Gosto de trabalhar individualmente mas também acho que é importante a partilha de ideias/ de experiências.
25	INVESTIGADORA	Após a realização deste projecto/ quais considera que são as mais-valias

		e constrangimentos do trabalho em parceria?
26	P1	Eu acho que o trabalho em parceria foi muito rico e é muito importante. Falo/ por exemplo/ deste projecto/ tive uma oportunidade que eu considero única que foi participar na acção de formação no parque de Alta Vila em Águeda/ foi muito interessante e inovador e diferente do que eu estava habituada a fazer. E foi pena ser só naquele período curto de tempo. Por isso temos muito a ganhar com a parceria/ com a partilha/ com momentos e actividades diferentes do que estamos habituados a fazer. Claro que há aqueles constrangimentos/ às vezes/ de não ser muito simples/ conciliar e juntar-se. Claro que neste caso foi muito fácil e houve uma boa harmonia entre todos/ uma boa união/ mas claro que/ quando há um trabalho em parceria/ por vezes surgem alguns constrangimentos em relação a isso/ a localização das pessoas ao juntar-se mas sem dúvida/ há muito mais vantagens ao trabalhar na parceria do que constrangimentos.
27	INVESTIGADORA	Mas tem assim algum aspecto negativo a apontar?
28	P1	Por exemplo/ eu acho que havia alguns [parceiros] que não estavam muito interessados (...) não só pelas nossas atividades/ foi por todo o projeto. Olha/ o que se passou com A Cerciag/ eu não percebi/ não tenho resposta.
29	INVESTIGADORA	No início do projecto também lhe tinha perguntado sobre as mais-valias e os constrangimentos do trabalho em parceria e o que me tinha dito foi a partilha de experiências/ a partilha do trabalho/ a possibilidade de desenvolver actividades diferentes/ inovadoras/ aprofundar os saberes e também considerou que as mais-valias superam sempre os constrangimentos. A sua opinião mantém-se?
30	P1	Sim.
31	INVESTIGADORA	Relativamente a este grupo/ o que é que acha sobre os papéis desempenhados pelas pessoas? Por exemplo/ acha que nas reuniões de trabalho havia posições diferentes? Uns participavam mais/ outros tinham um papel mais de liderança...
32	P1	Acho que todos trabalhavam em conjunto/ ao mesmo nível. Todos partilhavam ideias/ todos procuraram partilhar e fizeram-no para trabalhar em conjunto. Acho que funcionou bem como um grupo.
33	INVESTIGADORA	Quando estavam cá os parceiros da universidade sentiu que tinham um papel diferente/ mais distanciado/ mais de supervisão?
34	P1	Gostei muito quando vieram cá as orientadoras da universidade. Eram muito simpáticas/ acessíveis/ não era a imagem que eu tinha. Tenho que

		confessar/ surpreendeu-me um bocado/ quer dizer/ estar ali a falar como se fossemos todos colegas/ foi isso que eu senti/ nada de distância. Senti que estavam aqui como membros iguais/ ou seja como intervenientes/ pelo lado positivo/ para nos auxiliar/ para partilhar/ e acho que como grupo funcionou muito bem.
35	INVESTIGADORA	Em relação à pertinência das formações/ conhecimento que adquirimos/ actividades que planificámos...
36	P1	Penso que foram muito interessantes/ algumas delas muito inovadoras/ por exemplo/ o povo imaginário/ os Unis/ acho que foi uma actividade interessantíssima porque criarmos um povo imaginário mesmo para as crianças foi muito motivador e muito interessante. Eu acho que as formações foram o ponto alto do projeto/ principalmente as dos jogos colaborativos/ nunca tinha feito nada assim. A sessão sobre a interculturalidade também foi importante porque todos tínhamos aquelas dúvidas. E eu penso que ao longo do ano as actividades foram muito inovadores algumas delas diferentes das habituais mas que se traduziram num trabalho dinâmico por parte dos alunos e não só/ de todos os parceiros do projecto/ e gratificante.
37	INVESTIGADORA	E as formações acha que foram pertinentes/ trouxeram novos conhecimentos?
38	P1	Sim/ foram importantes.
39	INVESTIGADORA	Em relação à gestão dos recursos/ acha que houve disponibilidade de todos? Houve boa gestão dos recursos materiais/ dos espaços/ do tempo? Houve um esforço concertado de todos?
40	P1	Sem dúvida. E também saliento o facto de um professor da universidade vir aqui dar uma aula de árabe acho que foi interessantíssimo. Foi um exemplo de grande disponibilidade de partilhar/ de participar no projecto. Também na história do Nabo Gigante pela Associação de Ucrrianos/ a orquestra d'Orfeu... Todas essas actividades mostraram que todos estavam disponíveis e todos mostraram grande vontade em participar/ todos mostraram muito empenho.
41	INVESTIGADORA	Em relação às relações interpessoais/ as dinâmicas que se criaram entre os parceiros/ acha que houve abertura por parte das pessoas para ouvir os pontos de vista dos outros...
42	P1	Sim/ eu penso que ouve a possibilidade de cada um/ nas reuniões manifestar a sua opinião/ trazer ideias novas/ sempre que possível/ e foram todas muito bem aceites. Acho que houve sempre um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes.

43	INVESTIGADORA	Em relação à concretização das actividades junto dos alunos?
44	P1	Acho que as actividades tiveram uma boa receptividade/ através da exploração de histórias que iam ao encontro deste projecto/ que foram estudadas no âmbito deste projecto como “O patinho feio”/ “Tita/ a coelhinha diferente” como a elaboração do alfabeto inventado/ também foi muito interessante. Por exemplo/ com a aula de árabe os alunos tiveram uma experiência riquíssima. Os alunos estavam muito contentes e interessados. Estavam sempre a perguntar como é que se diz isto/ ou como é que se diz aquilo/ queriam saber sempre mais. Podia ter durado a manhã inteira... Foi uma aprendizagem que eles adoraram e que nunca tinham tido uma oportunidade como esta. Sim/ houve um grande impacto do projecto nos alunos/ eles queriam aprender mais línguas/ estavam mesmo motivados.
45	INVESTIGADORA	Acha que este projecto lhes permitiu adquirir novas competências?
46	P1	Sim/ novos saberes também que aprofundassem uma reflexão sobre o que é ser diferente/ aceitarem a diversidade/ conviver com ela e valorizar as qualidades de cada um. O interior mais do que propriamente o físico/ a cultura diferente/ o país diferente/ a língua diferente/ que não interessa tanto interessa se as pessoas são diferentes sim mas têm que saber comunicar e conviver/ independentemente de todas as diferenças que possam existir entre eles.
47	INVESTIGADORA	E o trabalho desenvolvido foi ao encontro das suas expectativas? Em relação à sua prestação individual/ era isso que esperava de si?
48	P1	Eu penso que sim. Procurei desenvolver com os alunos um trabalho que os motivasse e para mim foi gratificante este projecto/ gostei.
49	INVESTIGADORA	E em relação à prestação dos outros parceiros/ tinha outras expectativas/ pensava que...
50	P1	Não.
51	INVESTIGADORA	Houve pessoas que foram desistindo ao longo do ano/ que deixaram de aparecer nas reuniões/ se calhar tinha outras expectativas em relação ao trabalho dessas pessoas/ não contava que fossem desistir...
52	P1	Pensava que pudessem estar mais visíveis nas actividades nas festas mas se não estiveram foi porque realmente não foi mesmo possível mas em relação a todos os parceiros que intervieram penso que foram muito prestativos/ e o resultado foi muito positivo.
53	INVESTIGADORA	No futuro admite voltar a trabalhar em parceria?
54	P1	Sim.
55	INVESTIGADORA	Com estas ou com outras instituições?

56	P1	Com todas as que fossem possíveis/ com a Universidade/ a Câmara/ a Biblioteca/ professores de outras escolas. E se ficar aqui nesta zona gostava de ter um conhecimento mais profundo/ que não tenho/ da d'Orfeu e intervir mais em actividades que eles promovam porque achei muito interessante e muito diferente do que estava habituada.
57	INVESTIGADORA	E em relação às parcerias que tivemos aqui neste projecto/ gostaria de lhes dar continuidade?
58	P1	Sim. Gostaria de voltar a trabalhar com a Associação de Ucrrianos/ sabia que existia mas nunca tinha tido um contacto directo com eles e foi interessante ter uma convivência directa com alguém que seja de uma cultura completamente diferente porque aí nós podemos sempre interagir/ podemos conhecer melhor a sua cultura/ as sua língua/ conhecer palavras/ frases e acho que era importante continuar a ter este tipo de contacto.
59	INVESTIGADORA	Mas gostaria de trabalhar com eles só no âmbito da interculturalidade ou podia-se alargar para outros temas?
60	P1	Outros temas/ sim.
61	INVESTIGADORA	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.

Transcrição da entrevista final P2

Participantes:

- Investigadora
- P2

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade?
2	P2	Para mim a interculturalidade é sempre a convivência entre povos de diferentes raças/ etnias/ costumes/ tudo o que a gente possa dizer/ mas acima de tudo/ e eu dividi este projecto em três: primeiro trabalhámos frutos até porque estava ligado com aquele projecto da fruta escolar/ o segundo período porque nós somos cinco turmas na escola e decidimos dar um continente a cada uma então a mim calhou-me a América decidi trabalhar os índios e depois no terceiro o arco íris e porquê? Isto também tem um seguimento e não foi por acaso. Primeiro porque eles já estavam muito entusiasmados em procurar sobre o outro projecto sobre a fruta Então quando eu lhes apresentei este projecto/ eles disseram que queriam entrar. Então é sempre o que eu digo/ se entrar é

		<p>e trabalhar no duro. Então estávamos a trabalhar a fruta/ tinha que ser alguma coisa relacionado. Então foram ligar já à interculturalidade/ eles começaram a dizer que era o mundo. Então foram procurar os frutos que possam existir no mundo. Depois especificamos mais no segundo período ir para as pessoas. Então trabalhámos os índios/ foi o que eles quiseram. Natureza/ que também tinham procurado alguns frutos que se davam naquela região. Depois começaram a inventar histórias sobre índios até para o Carnaval para chegar aonde/ ao terceiro período o arco-íris/ não foi por acaso. E não por acaso aquela frase nos marcadores que era “somos pessoas diferentes/ celebramos as nossas diferenças mas construímos um arco-íris”. Se a gente reparar/ o arco-íris é composto de cores muito diversas como nós só que faz uma beleza harmoniosa. Acho que para mim a interculturalidade/ mais do que qualquer definição que a gente tenha feito no início deste projecto/ não vai conseguir definir porque vai para além de todas as palavras bonitas que a gente consiga dizer. Acho que não há definição nenhuma a não ser a imagem do arco-íris/ que foi isso que os miúdos disseram “ É tão profunda/ aparece assim do nada”/ que acho que foi o caso do nosso trabalho de parcerias/ começou-se primeiro a dificuldade em articular/ que é como o arco-íris como se começa a formar/ primeiro umas cores nas outras/ mas depois de articular e ficar/ fica um arco maravilhoso. E quando ele desaparece a gente diz “ah/ não há arco-íris” não/ as coisas estão lá/ é só preciso a gente pôr pingüinhos de água daqui ou dali e elas aparecem. Acho que foi a grande lição deste projecto. E acima de tudo/ a interculturalidade/ inter faz lembrar muito mas o que fica é “um”/ é a união/ os “inters”/ que é o nosso povo/ é a melhor definição. Por mais que a gente tente definir há sempre mais qualquer coisa a acrescentar/ até porque nós somos todos diferentes e cada um traz</p>
3	INVESTIGADORA	<p>No início/ quando eu lhe fiz esta questão/ respondeu que considerava a interculturalidade os costumes/ as crenças dos vários países/ o que é que acha agora?</p>
4	P2	<p>Continuo a achar isso mesmo mas com um sentido ainda mais lato. Porque acho que/ a gente houve as notícias e a gente vai aos países/ e já fui a alguns países/ e agente sente de fora os costumes. E até dá para comentar e não sei o quê mas a gente não aceita aquilo como sendo nosso. Mas quando a gente está aqui e acaba por conviver como foi o nosso caso das parcerias/ brincar com as palavras que a gente não consegue dizer ou que o outro diz mal e dá vontade de rir mas depois sentir na pele que agente também faz cada figurinha que é o</p>

		<p>nabo gigante contado em ucraniano/ da avaliação que eu fiz com os miúdos/ tenho o meu João Pedro que me disse “eu não gostei da actividade/ gostei mais do vídeo” “então mas não gostaste porquê? Foi assim tão mau? Tu gostas sempre de aprender coisas novas” “É que eu não percebi nadinha da história”. E eu revi-me no aluno porque a gente tem sempre muito a mania de opinar por tudo e mais alguma coisa e dizer coisas lindas sobre a interculturalidade o problema é quando nós somos o contrário/ digamos não somos nós a maioria mas são eles/ nós sentimo-nos como peixinho fora de água/ e começamos/ às tantas a dar mais valor. Continuo a achar que é isso tudo e que nós temos que respeitar mas eu gosto muito de uma frase do Pedro Penim que é qualquer coisa “as pessoas passam por nós por acaso mas não é por acaso que elas permanecem”. E nesta vida a gente passa pelas pessoas e elas dão-nos um bocadinho delas e nós também lhes damos um bocadinho de nós. E esta passagem quando a gente faz nem uma vai como passou nem nós partimos como chegámos e acho que isso aqui/ o resultado é isso mesmo. Nós mudámos completamente de visão.</p>
5	INVESTIGADORA	<p>Em relação ao impacto das actividades que fizemos aqui no grupo/ nos alunos/ nos pais dos alunos/ nas outras pessoas da escola...</p>
6	P2	<p>Em relação à nossa escola eu acho que correu muito bem e abraçámos isto como um projecto/ digamos/ com o mesmo peso dos outros projectos e acho que isto é fundamental para não pensarem que isto era mais um projecto/ mais uma pedrinha/ mais não sei quê. Não/ no caso da minha turma em particular/ dado que somos diferentes/ cada um também tem a liberdade de trabalhar isto de forma diferente. Eu acho que teve um grande impacto porque eles conseguiram perceber que isto não era mais um projecto/ isto era o projecto base dos outros todos/ é a base de toda a educação/ no fundo/ que é a formação cívica. E eu até fiz referência a isso na reflexão que o nosso governo pensa que este tema/ direitos humanos/ igualdade de oportunidade é uma coisa para ser estudada na área de projecto/ na formação cívica e que isto chega. Não/ não chega e isso é ridículo afirmar. Isto é a base de toda a educação/ porque é formação. A formação do cidadão. E a partir daí é que em a alfabetização/ aprender a ler/ a contar/ a escrever/ etc. Isto é a base de tudo. Porque as nossas escolas são desafiadas/ cada vez mais a ser interculturais. E/ portanto/ quando estes valores estiverem todos assentes/ aí toda a comunidade está receptiva a outras culturas/ a outros saberes e não faz diferença entrar uma criança vestida de árabe e não ser obrigada a perder os seus costumes e vice-versa. Acho que quando</p>

percebermos que isto não possa continuar aí parte-se logo do princípio que isto é muito importante. Em segundo lugar/ acho que eles perceberam isto muito bem até porque às vezes “Ai/ estou cansado de fazer”/ “Assumiram/ não assumiram? E isto é em relação ao resto todo”. Porque nós estamos habituados a querer boas notas/ é só querer obter/ é só resultados. E o trabalho para lá chegar? E acho que eles também perceberam muito bem que além da dificuldade/ isto calhou mesmo muito bem porque já vinha a trabalhar porque além de ter a Fátima que veio no primeiro ano/ marroquina/ para a escola/ já era uma questão em aberto. Mas antes disso eu sempre trabalhei isto ao longo dos anos porque acho fundamental. Mas eles começaram a perceber as dificuldades que ela teve quando cá chegou. Porque andavam a dizer “Olha/ repete não sei quantas vezes” e achavam que ela ia aprender as palavras. Quando foi da história do nabo eles perceberam/ repetiram montes de vezes e já não se lembram. E acho que isto prova/ porque eu falei isto várias vezes com eles/ se a interculturalidade era importante e eles disseram que sim/ que “aprendemos a respeitar os outros”. Mas não é respeitar os outros só porque é aquilo que lhes diziam. Porque eles sentiram na pele/ postos em prova/ nalgumas coisas isto é difícil e não gostaram que os outros se rissem deles. E depois do arco-íris/ foi fantástico/ trabalhei muito para o dia da criança/ por isso é que também foi escolhido para o terceiro período/ com a história “Gabriel/ o direitinho” que é um menino que passa o mundo inteiro a descobrir os valores de crianças de crianças que para eles é quase absoluto que não tem pão/ tem guerra/ etc e fez a união a ler muitas histórias. Acima de tudo/ para além de fazer fichas/ ler histórias/ eu propus-lhes este tipo de trabalho/ como dá para perceber/ coisas que eles se empenhassem/ viam e comentar. Acho que a argumentação e a expressão oral/ mais do que a gente às vezes privilegia fazer fichas/ desenhos/ etc/ é o formar pessoas. Pô-los perante situações que para nós/ por exemplo/ eu lembra-me já tinha trabalhado o povo imaginário com a d’Orfeu/ o Bitocas desenvolveu para nós jogos diferentes mas para mim já era habitual/ mas acho que é importante para eles saberem desde pequenos que eles não vão fazer as figuras que eu fiz de certeza absoluta/ porque eles se habituam a ter outra postura/ se a gente apostar nestes temas/ que não é a gente chegamos lá e quantas vezes fazer o que me passou pela cabeça/ tipo/ olha que figura eu estou a fazer/ olha o outros a olhar todos/ porque mesmo que agente queira controlar e esteja entre amigos/ a gente foi de tal maneira habituado e educado assim que a gente não se consegue

		<p>abstrair. E eu acho que se a gente trabalhar estes temas desde pequenos e em parcerias/ vai ser tipo as parcerias que estão a trabalhar connosco vão ser o pai e a mãe que agentes têm diferentes em casa. Que são diferentes mas somos um/ uma família. Aqui temos a ambição de uma educação/ uma verdadeira educação/ é que a gente não devia ter que fazer este projecto para trabalhar em parceria/ isto devia ser ponto assente. Nós não devíamos ter que escrever ofícios porque isto devia ser articulado assim. Nós marcávamos/ sim senhor/ tipo uma consulta “Biblioteca/ vou trabalhar este tema assim e assim/ preciso daquilo” e as instituições/ embora isto acarrete disponibilidade/ recursos/ etc./ mas se a gente tiver pessoas/ não é por alguma razão que a mesma instituição com uma pessoa à frente ou com outra/ o resultado é completamente diferente/ se estivessem minimamente abertas/ acho que não é difícil. Por exemplo/ quando nós fomos no Carnaval ali à casa de repouso/ a abertura que aquela gente teve e que gostaram/ mas ter/ abrir e participar/ acho que se isto fosse global ao mundo nós não teríamos a exclusão dos velhinhos/ maus-tratos a crianças/ etc./ porque sentiam que eram todos nós/ e que há respeito e que estavam integrados/ que é isto que falta. Acho que quando a gente pensar que isto não é um projecto de doutoramento/ isto era a nossa vida/ pode ser que nós tivéssemos pessoas diferentes e mundos diferentes. E como eu também tenho uma frase que gosto muito que diz “Sê no mundo aquilo que gostarias de ver mudado”. Portanto/ fiz aquilo que gostaria de receber se estivesse ao contrário. E os meus alunos acho que passa um bocadinho disso/ porque eles percebem “ou fazemos ou não fazemos”. Por isso é que eu lhes pergunto sempre antes de dar resposta se me meto num projecto ou não/ “vocês querem?” Pode ser muito questionável mas depois eu cobro. A vida cobra-nos/ também/ as nossas posturas.</p>
7	INVESTIGADORA	<p>Pode ser que tenha sido o abrir de uma porta/ e a partir daqui continuar/ não se perder o que se conseguiu. Portanto/ o impacto foi muito significativo.</p>
8	P2	<p>Foi. E uma das coisas que pus aqui na reflexão/ que foi uma maravilha/ o projecto ser aberto. Assim/ não condicionou nada nem ninguém/ foi surgindo de todos/ todos tiveram que participar. Embora para algumas pessoas/ até por conversas paralelas que a gente teve/ que isso fosse uma dificuldade por o tipo de educação que tiveram/ o tipo de trabalho que tiveram/ nunca tiveram oportunidade destas acções de formação com o Bitocas/ etc./ fosse uma dificuldade acrescida/ que foi o que eu pensei quando fiz da primeira vez o povo imaginário/ mas que a gente</p>

		<p>consegue abrir/ para mim já não foi tanta surpresa que já tinha feito/ isto também um projecto em aberto causa algum desconforto/ porque “e agora?”</p> <p>“Ah/ mas tu és criativa/ tu safas-te/ o problema é quem não é” e eu disse “não/ isto é uma questão que a gente às vezes/ eu não vou negar/ que as músicas</p> <p>“ah/ ainda bem que está cá a Stasha e a Catarina”/ para isso não tenho criatividade nenhuma/ mas para o resto acho que até me safo bem e tipo/ “vou experimentar” mais que reproduzir de livros gosto de inventar. E nesse aspecto sinto-me como peixinho dentro de água. Mas havia outros que não/ por exemplo/ senti que a fazer os jogos com o Bitocas nalguns ainda me sentia envergonhada/ não é que aquilo não fosse divertido mas e que o que dizia há bocado/ é a nossa postura que não deixa “agora vou para ali/ vou ser divertida” porque estou aqui. Mas se me perguntares se me inibia por vocês estarem lá? Não/ não era por serem vocês/ até podia ser o meu pai e a minha mãe. A questão é que continuava porque foi uma construção que nós fizemos própria. E não tem nada a ver/ às vezes eu não faço porque está ali aquela pessoa que eu nem gosto muito/ não/ acho que nesse sentido a gente deu-se aqui muito bem/ em parceria/ não era aquela questão/ é mesmo intrínseco. Este projecto ser em aberto acho que foi fantástico. O projecto também teve um público indirecto. Primeiro/ porque os eventos também eram dirigidos aos pais e à comunidade/ todos eram bem-vindos/ as portas estavam sempre abertas. Primeiro assim de grande âmbito foi as festas/ tanto para as famílias como para a comunidade em si/ até porque o recinto/ quem quisesse o portão estava aberto e mais que não fosse das escadas poderia ver. Eu costumo dizer/ eles podem nem perceber as mensagens mas nem que esteja na janela ali da casa ao lado viram alguma coisa diferente. E isso/ só o facto de estarem a ver qualquer coisa de diferente/ já lhes chama a atenção/ já perguntam o que é aquilo/ e isso já provoca mudança. Por alguma coisa ainda não tirámos as bandeiras/ não é por ser vaidosa/ mas acho que passam uma mensagem. Isso faz as pessoas falarem. E se faz as pessoas falarem/ querem saber o porquê e há-de haver uma criança aqui que participou no projecto e acho que isto é importante/ as pequenas coisas que nos podemos fazer perdurar. Portanto/ acho que o impacto a gente nunca vai conseguir contabilizar quantas pessoas tiveram contacto com este projecto. E acho que isso é fantástico.</p>
9	INVESTIGADORA	Portanto/ no futuro vai continuar a trabalhar esta temática.
10	P2	Claro/ é a formação básica/ antes de qualquer outra e vou continuar sempre a trabalhá-la.
11	INVESTIGADORA	E gostaria de continuar a trabalhar este tema com outros parceiros?

12	P2	<p>Sim/ eu tenho uma grande dificuldade/ de trabalhar com parceiros não/ que há uns anos a gente também teve este problema que foi-se diluindo com a entrada dos professores das AEC/ porquê/ porque o mundo do 1º Ciclo estava muito fechado era a professora titular e mais nada. E pais de quando em vez/ só quando estritamente necessário/ e o professor estava sempre ali fechado. Depois obrigatoriamente por lei superior/ teve se abrir/ já mais gente pode ver a realidade. E acho que isto foi ajudando a abrir as perspectivas. Eu pessoalmente gosto muito e não faço problema nenhum que ninguém entre na minha sala. Agora tenho uma grande dificuldade/ trabalhar em parcerias. Porque eu considero-me uma pessoa bastante empenhada naquilo que faço. Ou entro e faço bem/ bem não quer dizer bem para os outros/ bem com o tempo que eu tenho disponível/ com o cansaço que estou/ com o meu dia-a-dia tento fazer o máximo com o timing que tenho. Eu gosto de sempre de dar o meu máximo/ eu sou daquelas que se é para fazer é fazer bem/ se vou participar nisto vou-me esforçar ao máximo (...) mas outra coisa é quando a gente já tem tantas obrigações/ burocracias na escola/ torna-se/ é frustrante porque não dá mesmo/ porque acho que a gente tem que ir mais além e isso custou-me/ não poder fazer mais. Agora/ se fosse preciso pegar neste portfólio que te vou entregar hoje e te entregasse em Setembro de certeza que mudaria aqui algumas coisas. Mas hoje/ com este tempo/ está o melhor que pude fazer. E porquê esta dificuldade em parcerias? Porque muitas vezes/ não quer dizer/ todos somos humanos e faz parte da vida aceitarmos-nos uns aos outros/ mas as pessoas não têm o mesmo nível de empenhamento. E às vezes custou-me ouvir “Ah/ tu fazes isso que é para teres boa nota”. E eu tive a oportunidade de responder e vou ser muito honesta/ eu fui habituada desde pequena a fazer o máximo que podia e eu trabalho sempre para o máximo. Eu não trabalho para ser obstinada para o vinte mas eu trabalho para o vinte.</p> <p>Porque para trabalhar para o sete e para o oito e para o dez já temos quase metade da humanidade. Trabalhei para o vinte e tive doze/ também não vou chorar por isso. Mas gosto de trabalhar para o máximo e esse era o desafio. Porquê esta dificuldade? Porque às vezes não somos bem entendidas. Porque algumas vezes no início destas sessões viste-me muito arreliada porque a gente nem sempre contrariar a nossa postura. Acho que isto depois teve uma evolução muito positiva porque inicialmente não sabíamos bem para o que andávamos e aquilo deu-me a volta aos nervos. Porque não sabemos por onde é que vamos mas temos que andar por ali e isto vai sair. A gente tem que ser o mais</p>
----	----	---

		<p>disponível possível/ por isso gostei muito quando vieram cá as orientadoras da universidade porque quem estivesse fora pensava que isto era uma bandalheira porque se riem e não sei quê/ não/ gosto de trabalhar nesta perspectiva. Uma coisa é quando a gente se senta a apresentar uma coisa formal. Outra coisa é quando a gente já tem tantas obrigações/ burocracias na escola/ etc./ que se a gente fosse a pensar só no que é certinho/ falar o que é correcto e não sei quê/ tudo ali a gente não aceitaria este projecto e não teríamos os resultados que tivemos.</p> <p>Porque acho que a gente tem que ir mais além e isso custou-me.</p>
13	INVESTIGADORA	Portanto/ acha que por parte de algumas pessoas houve falta de empenho...
14	P2	<p>Eu não diria falta de empenho. Porque as pessoas até quando foram chamadas... O que eu sinto aqui é aquela dificuldade da nossa educação que a gente teve. E mesmo eu que muitas vezes já tive a oportunidade de trabalhar um povo imaginário ainda tenho dificuldade “olha/ para onde é que isto vai?”/ eu sei que as pessoas também sentem essa dificuldade. Só que eu acho que já não é falta de empenho/ acho que já é a personalidade/ é a postura que a gente tem. Se a gente analisar o mundo em que a gente vive/ as pessoas só querem privilégios mas não querem trabalhar. No fundo só querem receber mas não querem grande empenho/ querem inscrever-se em tudo/ participar em tudo porque fica bem/ o problema é o bem contrário.</p>
15	INVESTIGADORA	E em relação às vantagens e constrangimentos do trabalho em parceria/ tinha-me dito na entrevista inicial que considerava uma grande vantagem a troca de experiências/ a partilha/ a entreaajuda e como constrangimentos o receio da exposição pública/ de falar a frente dos outros...

6	P2	<p>Pois isso foi limitante porque é assim/ a gente já tinha aquela experiência/ vai-se fazendo/ claro que eu se pensasse muito em ter medo de falar à frente dos outros não dizia metade das asneiras que ficaram gravadas/ mas acho que eu se me importasse com certas coisas/ eu sei que sou o elo diferente/ sempre fui/ e nalgumas coisas eu sou do contra mas consigo fazer sempre aquilo que quero. A às vezes tudo o que nos leve um bocadinho fora “olha lá/ também tens os testes intermédios/ não sei quê” se meter tudo o que seja diferente seja na educação seja em qualquer sítio há sempre aqueles que nos dizem “olha/ toma cuidado”/ é uma frase que me acompanha a vida toda/ do livro “A cabana”: duas estradas se bifurcaram no meio da minha vida e ouvi um sábio dizer/ peguei a estrada menos usada e isto fez toda a</p>
---	----	--

		diferença cada noite cada dia. Isto é uma das frases que me acompanhou porque eu não gosto de ir por caminhos já trilhados. E o que me apaixonou neste projecto foi precisamente isso/ vir um projecto em branco/ para a gente ir construindo e se os outros vão pela repetição das ideias eu quis fazer o oposto. Por isso é que no fim “Vamos só fazer a festa” e eu “Então e não vamos distribuir nada?” E distribui o marcador. “Ah/ e então uma bandeira?” E não sei quê.
7	INVESTIGADORA	E após a conclusão deste projecto qual é para si a grande vantagem do trabalho em parceria?
8	P2	A grande vantagem é exactamente este partilhar/ este aprender também/ por exemplo/ da música para perceber “eh pá/ que grande falha eu tenho a este nível! Como é que é possível?” Acima de tudo a gente está num país que não nos podemos abstrair das dificuldades económicas e a gente começa a pôr as mãos à cabeça “Ai Jesus que não vamos ter isto” não/ acho que este projecto também nos dá uma grande lição de vida: com pouco a gente pode fazer muito. E com projectos como este/ que começam quase do nada/ só com a boa vontade dos participantes/ se podem transformar mentalidade. E essa é que foi a grande mais-valia deste projecto. É saber de actividades como o Bitocas de material que para nós é lixo/ que não podemos comprar que se faz coisas maravilhosas/ é o facto de com pouca coisa se faz uma festa e se atrai gente/ e se convidam todas as pessoas que quiserem ver/ as que iam a passar/ que podiam estar a passar à porta e entrar/ e não é preciso pagar milhares para vir actuar à noite num programa AgitÁgueda/ e quem diz isso diz outras coisas. Por mais respeito que eu tenha pela cultura/ quando a gente tem uma escola que não tem cadeiras/ estar a investir aquele dinheiro todo tem que nos fazer pensar. E este projecto também nos disse isto: respeitar o Outro/ respeitar os parceiros/ mas saber que as situações não precisam de ter dinheiro para se fazer uma boa acção.
9	INVESTIGADORA	Isso é como a associação de Ucrrianos/ eles não têm bens materiais nenhuns/ nem sequer têm uma sede...
10	P2	E o bem que fizeram! Os esforço que faziam para trazer e a mágoa que tinham por não conseguirem cá trazer as pessoas. Pelo contrário/ em relação aos parceiros que desistiram. A Cerciag surpreendeu-me. Não estava à espera que desistissem. Estava mais à espera de pessoas “Ai agora o que é que eu vou fazer com um projecto em branco” e que comesçassem a vacilar e que quisessem desistir/ o que não foi o caso/ do que da parte deles. Também percebo que há interesses económicos/ que há exposições e que ocupam o tempo e que acho que não foi pelas

		<p> pessoas em si/ porque pelas poucas reuniões que vieram até acho que estavam muito interessadas e motivadas para o tema/ acho que é por aquilo que a sociedade os obriga e aquilo a que eu não obedeço que é a burocracia das escolas/ que é querer impingir certos temas só em certas áreas e que a gente pode dar a volta com isto. Agora/ tiveste dificuldade em arranjar pessoas empenhadas para participar porque as pessoas estão habituadas assim “ah/ é mais um projecto/ é um projecto disto/ é um projecto daquilo/ como é que eu dou Língua Portuguesa e Matemática e Estudo do Meio?” Eu tenho aqui a prova que é possível/ é um projecto que bate nas outras áreas todas. Trabalhou-se a Expressão Plástica/ a Língua Portuguesa/ Matemática/ todas as áreas (interdisciplinaridade/ adaptação curricular). Acho que era fantástico/ não as parcerias que a gente estabeleceu agora para nós/ mas vocês estabelecerem com todas as escolas/ por exemplo o professor de árabe/ ele vir à minha turma e fazer uma actividade/ vocês (universidade) apresentarem projectos que já fizeram noutras escolas/ apresentarem um vídeo de resumo deste projecto e apresentar noutras escolas... </p>
11	INVESTIGADORA	<p> Então já está aqui a ver uma oportunidade/ para o ano de manter as parcerias que tivemos aqui agora/ fazer actividades com os ucranianos/ o professor de árabe... </p>
12	P2	<p> Era/ vir mostrar às outras turmas o que este ano foi trabalhado para as coisas não se perderem/ acho que era fantástico/ mas sem timings! (risos) As coisas fazem-se mas uma grande dificuldade é o tempo. É que a gente assume tantos compromissos e depois não quer desiludir ninguém. A escola está muito burocratizada. Ou a gente dá e tem uma grande criatividade para fazer mas mesmo assim é uma grande dificuldade porque nos sufocam de todos os lados. Mas mesmo assim valeu a pena. Superou as minhas expectativas. </p>
13	INVESTIGADORA	<p> Em relação ao trabalho que desenvolvemos aqui em parceria/ aos papéis que cada um assumiu/ já me disse que gostou muito que viessem cá os parceiros da universidade. Acha que trabalharam todos ao mesmo nível ou notou alguma diferença de papéis? </p>
14	P2	<p> Não/ o que pode ter havido dependendo do rumo que tu deste ao teu trabalho podias ter mais ou menos ajuda das parcerias. Porque para o trabalho que eu fiz eu não senti falta de nada. Por exemplo/ gostaria muito de ter uma aula de árabe/ até porque tinha a Fátima/ mas tive que privilegiar outras coisas. Uma das preocupações que tive sempre com este projecto era adaptá-lo sempre à escola e à turma. E então que às tantas que para o ano fazia falta outras parcerias ou as que já havia este </p>

		ano/ agora/ acho que as parcerias que tinham e as actividades que fizeram acho que foram muito bem utilizadas e rentável.
15	INVESTIGADORA	Então espero que para o ano/ se pensar nisso/ faço questão que me telefone.
16	P2	Ah/ claro/ é uma dívida que tenho para com os meus alunos.
17	INVESTIGADORA	Em relação à pertinência das formações/ o que construímos aqui/ o que aprendemos...
18	P2	Acho que aqui é fantástico e ficou bem patente uma coisa/ acho que a gente não estava a pensar no havíamos de dizer/ em falar corretamente/ acho que a gente deu tudo/ partilhou tudo/ era um filho que estava doente/ era o cansaço acumulado de muito trabalho/ foi uma visita de estudo que já chegámos atrasados à reunião/ acho que a gente partilhou tudo em grupo e quando a gente partilha tudo/ constrói/ porque a gente sente o sofrimento dos outros como nosso. E nesse sentido/ é fenomenal/ demos o que tínhamos mais de genuíno.
19	INVESTIGADORA	O trabalho que desenvolvemos foi ao encontro das suas expectativas em relação à sua prestação. Acha que deu tudo de si/ podia ter dado mais?
20	P2	É aquilo que eu estava a dizer/ surpreendo-me com as coisas que inventei/ nunca tinha inventado na vida uma bandeira. Há outras coisas que já tinha feito/ máscaras/ mas surpreendeu-me. Mas gostaria de ter dado mais/ fazer as coisas com mais tempo para mostrar aos colegas/ para eles darem a opinião.
21	INVESTIGADORA	Eu achei o trabalho excelente/ acho que superou muito as expectativas.

Transcrição da entrevista final P3

Participantes:

- Investigadora
- P3

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade?
2	P3	A mim/ este trabalho sobre a interculturalidade fez-me pensar um pouco mais nos outros/ fez-me cair em mim e pensar mais nos outros. Porque/ geralmente/ nós somos sempre um pouco mais egoístas/ não é/ e fez-me pensar que a nossa felicidade também depende um pouco da felicidade dos outros. E o dar-mo-nos aqui é muito importante porque ao dar-mo-nos estamos a receber. É estarmos abertos a receber o Outro/ tal como ele é/ não o discriminado e aceitando que ele é igual a nós mas também é diferente/ também tem as suas diferenças. E esperar que ele também nos aceite porque nós também somos diferentes dele. É o vivermos todos em paz e harmonia numa sociedade feita de diferenças/ de diversidade/ em que vamos aprendendo todos os dias coisas diferentes

		porque os que nos rodeiam também são diferentes e/ por isso/ temos muito a aprender com eles/ podemos enriquecer-nos. E eles connosco/ penso eu (risos).
3	INVESTIGADORA	Na entrevista que fizemos no início deste projecto a professora disse que associava a interculturalidade o respeito pela diversidade das pessoas/ por ideias/ por culturas...
4	P3	Sim/ até porque a diversidade está em todos nós. Eu tive uma filha deficiente e senti na pele/ não é rejeição mas é por as pessoas terem dificuldade em aceitar e compreender o que é diferente. Pronto/ interculturalidade é aceitar/ como nós ficámos a saber/ que realmente... Eu pensava que a interculturalidade era a mesma coisa que a multiculturalidade... então quando eu e os meus alunos fomos à net pesquisar sobre isso depois ficámos a pensar sobre isso e compreendemos que são coisas diferentes. E também a sessão que tivemos ajudou-me a compreender isso. Não sou eu fiquei mais esclarecida como também os meus alunos já ficaram a saber essa diferença. Eles são alunos excepcionais mas são muito individualistas porque a maior parte deles são filhos únicos e eu acho que eles estavam a precisar muito de fazerem este trabalho/ de ficarem mais abertos aos outros/ de saber dar e receber dos outros. Eles não têm culpa de serem assim mas é a situação que os faz ser assim. Mas acho que agora ficaram um pouco melhor/ mais solidários/ mais sensibilizados para a necessidade de partilhar e aprender com o que os colegas têm para dar. Este projecto/ além de tudo/ fez-nos reflectir sobre o assunto/ e inclusivamente aos miúdos.
5	INVESTIGADORA	Na sua opinião qual foi o impacto das actividades que realizámos tanto no grupo de parceiros como nos outros professores da escola/ do agrupamento/ nos alunos/ nos pais?
6	P3	Eu penso que toda a gente colaborou/ professores/ auxiliares/ a comunidade em geral/ os pais/ e toda a gente esteve envolvida e falo por mim/ pelos meus alunos/ eles transmitiram em casa esta ideia porque alguns pais disseram-me “ah/ pois é/ é assim/ olha que giro” “giro o quê?” “isto que a gente às vezes não pensa sobre os nossos filhos nem os ajudamos a aceitar os outros/ a compreender que devemos conviver sem discriminar”/ “porque a gente até pensa que vocês na escola que ajudam a fazer isso” e eu “pois é/ nós ajudamos mas vocês em casa também têm que ajudar e têm que ser vocês a ter consciência primeiro das coisas para depois também poderem alertar e ensinar os vossos filhos a serem estas pessoas que se preocupam com os outros/ e que os aceitam e

		ajudam e convivem todos os dias”. Porque eles não são nossos o tempo todo/ também são vossos. Por isso eu acho que foi muito bom/ até para as famílias.
7	INVESTIGADORA	Acha que contribuiu para uma mudança de mentalidades/ para se aprender mais alguma coisa sobre o respeito...
8	P3	Sim/ sobre o respeito pelos outros/ sobretudo pelo que nos podemos enriquecer a nós próprios pelo dar e receber. Eu disse logo “Olha/ vamos fazer aqui uma brincadeira mas sabem que eu estou muito cansada/ velhinha/ e não tenho tempo para estar a fazer fatiotas e assim/ olha o povo é como o primeiro homem que nasceu/ nasceu assim e agora os vossos pais é que têm que vos cobrir”. E eles até acharam graça/ até saíram umas coisas engraçadas. Mas realmente o povo imaginário foi o que eles mais gostaram porque tiveram que inventar os seus costumes/ os seus jogos/ a roupa. Eu tentei que eles percebessem que o mais importante era realmente que era um povo respeitador/ que não entrava em guerras e que apesar de ter a sua identidade não negava a identidade dos outros e estava sempre aberto e disponível para aprender/ para se relacionar com eles. Os miúdos até escreveram nas redacções que eles faziam festas todas as semanas e convidavam os povos vizinhos para cantar e dançar e conviverem todos. E aprendiam as canções uns dos outros/ estás a ver?
9	INVESTIGADORA	No futuro pretende continuar a trabalhar o tema da interculturalidade e da educação intercultural? Porquê e como?
10	P3	Vou ser sincera/ a partir de agora vou procurar sempre que a interculturalidade esteja presente/ quer dizer/ eu acho que já está. A educação intercultural está lá sempre/ não é/ trabalhamos sempre os valores/ a cidadania/ o respeito/ a diversidade. É fundamental porque não são coisas que se aprendem só numa disciplina/ tem que estar em tudo/ é transversal. Mas é o meu último ano de escola/ não pretendo participar em mais projectos. Mas vou ter em conta em tudo que eu faço porque me fez realmente reflectir. E ainda hoje tenho pena de não termos continuado com a Cerci porque os meus alunos em certa altura vieram ler uma coisa e eles têm muita dificuldade na leitura e acho que um ou outro que se riram/ e eles não se riram por mal/ são garotos/ e depois eu dei uma lição ali na sala e acho que era lindíssimo se eles vissem com os próprios olhos aquelas crianças com deficiência e aprendessem a respeitar.
11	INVESTIGADORA	E agora em relação ao trabalho em parceria/ após a realização deste

		projecto quais considera que foram os constrangimentos ou dificuldades do trabalho em parceria?
12	P3	As parcerias são sempre boas/ sempre produtivas/ há sempre o dar e receber. Também achei/ e vou buscar outra vez a Cerci/ talvez porque tenha uma filha deficiente/ achei que se estivéssemos estado mais perto/ se ela estivesse mais perto de nós/ porque no final do ano apareceu aquela menina em cadeira de rodas e que nós nem sabíamos que ela existia e podíamos ter feito outros tipos de trabalho E aí está uma coisa que os nossos meninos precisam de aprender/ a respeitar os outros/ tenha ele a diferença que tiver. E também podíamos ter feito alguma coisa com a Cerciag/ eu não estava nada à espera/ nós até tínhamos proposto fazer uma visita [àquela instituição] com os meninos.
13	INVESTIGADORA	Pois/ foi pena terem desistido. Mas os seus alunos tiveram alguma reacção particular/ quando viram essa menina de cadeira de rodas?
14	P3	Eu acho que aquela menina/ se tivesse sido apresentada no início/ ia ser muito bom. Podia alertá-los para outras realidades/ dar-lhes a conhecer pessoas diferentes/ com outro tipo de diferenças que não são as diferenças culturais ou religiosas ou da língua/ etc. É outro tipo de diversidade que eles também precisam de conhecer e respeitar e saber como se interage e que as pessoas deficientes também sabem fazer coisas como eles e também são capazes de muitas coisas/ apesar das suas limitações físicas ou mentais. E podem ser bons amigos/ porque não?
15	INVESTIGADORA	É em relação ao trabalho do grupo?
16	P3	Eu gostei muito da AparqA/ aliás acho que há pessoas que nascem com certos dons. Fazer música com a coisa mais incomum é um dom/ é extraordinário. Acho que eles mostraram muito bem que a diversidade pode ser tudo/ não é? Neste caso era a diversidade da música/ e deu-nos oportunidade de aprender com essa diversidade/ conhecer os diferentes sons/ os instrumentos feitos com qualquer coisa/ que ninguém chamava àquilo instrumento (risos). Acho que foi muito giro. E estar com aquelas meninas de outras culturas/ também gostei muito. Gosto de falar com elas/ de as ouvir falar. Os sons de outras línguas/ gosto muito.
17	INVESTIGADORA	Na nossa entrevista inicial/ quando eu lhe perguntei sobre constrangimentos do trabalho em parceria/ a professora respondeu-me que achava que se perdia um bocadinho a individualidade.
18	P3	Pois/ eu tenho ainda um bocadinho essa ideia. Talvez porque também

		tenha um filho no estrangeiro/ talvez porque tenha um marido que já foi imigrante. Tenho assim um bocadinho de medo de perder as nossas raízes/ da massificação/ de misturarmos as nossas tradições os nossos hábitos e costumes e perdermos um pouco daquilo que nós somos/ das nossas origens. Não sei/ pode ser que não aconteça.
19	INVESTIGADORA	E em relação ao trabalho que realizamos com este grupo de parceiros/ qual a sua opinião em relação aos papéis que cada um desempenhou? Isto é/ acha que cada um desempenhou um papel diferente/ que uns tiveram um papel mais participativo/ outros mais passivo ou acha que a participação foi mais ao mesmo nível? Por exemplo/ em relação aos elementos da Universidade/ acha que houve algum distanciamento/ acha que elas estavam mais numa posição de liderança ou que estavam todos ao mesmo nível?
20	P3	Eu acho que cada um fez o melhor que pode e que soube e a mais não é obrigado (risos). Nesta altura do campeonato/ se não houvesse tantos projectinhos e se não tivesse um terceiro ano que é muita matéria que é preciso dar e se não tivesse a idadezinha que tenho talvez eu tivesse mais disponibilidade e fosse mais activa (risos). Mas acho que todos demos o nosso melhor.
21	INVESTIGADORA	E em relação ao meu papel/ tinha o mesmo nível de participação/ tinha mais um papel de coordenação?
22	P3	Eu acho que tu [investigadora] foste espetacular porque deixaste-nos à vontade/ disseste-nos o que se esperava que nós fizéssemos e penso que conseguimos chegar lá. Acho que é isso que se procura na coordenação/ levar as pessoas a.../ motivá-las/ mas para que umas não fiquem para trás/ tem que ser todas a trabalhar.
23	INVESTIGADORA	E quanto ao conhecimento que nós aqui construímos em conjunto/ acha que as formações foram pertinentes/ que aprendeu alguma coisa? Acha que as formações foram suficientes?
24	P3	Acho que trabalhar com este grupo foi diferente/ as coisas surgiram sem serem impostas/ deu-nos tempo para refletir. Normalmente as formações são-nos dadas já feitas/ são debitadas. E nós aqui fomos construindo o conhecimento entre todas/ fomos analisando/ fomos refletindo sobre isto tudo/ e assim aprendemos mais e melhor/ no final foi muito bom. Acho que o essencial foi reflectirmos sobre a interculturalidade e como é que podíamos passar essa mensagem aos nossos meninos.
25	INVESTIGADORA	E quanto às relações entre as pessoas/ a forma como se relacionaram/ acha que houve abertura das pessoas a outros pontos de vista? Houve

		<p>negociação? Conseguimos articular os vários estilos de trabalho?</p> <p>Conseguiu-se adaptar à maneira de trabalhar dos colegas e do grupo?</p> <p>Acham que este tipo de trabalho ajudou a aumentar a auto-confiança das pessoas e ajudou-as a participarem mais/ a estarem mais à vontade/ a partilhar as ideias com o grupo sem receios?</p>
26	P3	<p>Eu acho que todos trabalhámos muito bem em conjunto/ conseguimos ser um todo. Já não digo as pessoas do 1º Ciclo/ como P6 mas por exemplo/ P10 e a outra colega dela que veio mais tarde acho que se conseguiram integrar muito bem. Eu acho que ninguém se sentiu acanhado em participar/ estavam todos à vontade. E como trabalhar em grupo já não é uma novidade para nós/ também não houve dificuldade em acompanhar o ritmo do grupo. Senti que estavam todos confiantes a participar e dar as suas ideias. Também/ como estávamos a trabalhar sobre a interculturalidade e saber enriquecermo-nos com a diversidade acho que era importante saber aplicar essas ideias no nosso próprio trabalho entre colegas/ não é?</p>
27	INVESTIGADORA	<p>Em relação à realização das actividades/ o momento em que as actividades eram concretizadas/ acha que houve disponibilidade dos outros parceiros para ajudar/ acha que conseguimos alcançar o nosso objectivo/ as crianças aprenderam efectivamente alguma coisa sobre interculturalidade?</p>
28	P3	<p>Eu acho que sim/ que o objetivo foi atingido. Eles fizeram muitas pesquisas na internet e prenderam muita coisa sobre outros países. E não foi só isso/ eles até conseguiram ver inclusivamente nos textos/ depois vêem lá no meu portfólio/ nos textos do livro que ilustraram “Ó professora/ olhe que isto também é interculturalidade/ quando estavam a ver o prato chinês”. Aliás o primeiro foi quando no início do ano começámos a falar o que era e a estudar o que era eles disseram logo que o texto “Os meninos de todas as cores” que dá para a gente fazer o teatro para o Natal. E começámos logo a preparar. Depois apareceu outro texto “As cores do arco-íris”. “Ó professora/ isto é interculturalidade”. Apareceu o outro texto que era “as estrelinhas do mar”/ que uma era diferente “Ó professora/ isto também é interculturalidade”. E eu ficava imensamente feliz quando eles descobriam isto. Eu acho que este trabalho era realmente necessário/ para encorajar a abertura/ para aprenderem a dar e a receber dos outros.</p>
29	INVESTIGADORA	<p>Então já estavam numa fase de aplicar o conhecimento que tinham adquirido.</p>

30	P3	Exacto. E eu acho que o objectivo foi plenamente cumprido.
31	INVESTIGADORA	O trabalho que desenvolvemos foi ao encontro das suas expectativas no que diz respeito à sua prestação individual e à dos outros parceiros? Por exemplo/ o que acha dos parceiros que desistiram/ era isso que esperava? Por que acha que aconteceu?
32	P3	Olha/ eu gostei e estive muito envolvida e penso que os outros também estiveram todos. Acho que o trabalho foi ao encontro das minhas expectativas. Quanto à minha prestação pessoal/ como já tinha dito/ dei o máximo que o«pude e fiz o melhor que sabia. Gosto de ser assim em tudo o que faço e este projecto não foi excepção e correu como eu esperava que corresse. Quanto aos outros/ pois foi penas que alguns tivessem desistido... Até podíamos ter ido por outros caminhos...
33	INVESTIGADORA	E agora para terminar/ no futuro/ pensa continuar a trabalhar em parceria/ ir estabelecendo mais parcerias? E em relação às parcerias que tivemos neste projecto/ gostaria de dar continuidade à relação que estabelecemos aqui?
34	P3	Sim/ eu estou sempre disponível para trabalhar em parceria.
35	INVESTIGADORA	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.

Transcrição da entrevista final P4

Participantes:

- Investigadora
- P4

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade?
2	P4	Considero a interculturalidade/ a educação intercultural/ a interacção entre todas as pessoas/ diferentes ou iguais/ as experiências que se vivem em conjunto. A aprendizagem que se faz ao saber que os outros são diferentes de nós e que se o respeitarmos/ aceitarmos e interagirmos com ele podemos enriquecer-nos e aprender novas coisas.
3	INVESTIGADORA	Eu posso lembrá-la que na entrevista que fizemos no início do projecto disse que considerava a interculturalidade as diferentes culturas/ os diferentes costumes/ as diferentes tradições.
4	P4	Eu tinha uma ideia diferente. Nós/ as professoras do 1º Ciclo trabalhamos a sempre a educação intercultural dentro da nossa própria sala de aula/ que no início eu não tinha essa noção/ que é atendendo a

		cada um e a todos e que nós fazemos porque temos meninos/ alguns têm hábitos diferentes/ culturas diferentes/ saberes diferentes/ opiniões diferentes/ e nós tentamos atender um bocadinho a cada um deles/ partilhar o que eles têm para nos ensinar de diferente e aprender uns com os outros/ por isso fazemos educação intercultural na nossa sala e eu no início do projecto não tinha essa noção.
5	INVESTIGADORA	Na sua opinião qual foi o impacto das actividades que realizámos tanto no grupo de parceiros como nos outros professores da escola/ do agrupamento/ nos alunos/ nos pais?
6	P4	Eu acho que foi bem aceite por todos/ pelos pais/ pela comunidade e acho que conseguimos alertar para a importância da diversidade/ o que enriquecemos com ela/ para o respeito/ para os valores. Acho que o nosso objectivo foi atingido.
7	INVESTIGADORA	No futuro pretende continuar a trabalhar o tema da interculturalidade e da educação intercultural? Porquê e como?
8	P4	O tema é trabalhado sempre até porque está ligado à educação para a cidadania/ aos valores/ à educação em geral. É trabalhado sempre pelos nossos alunos/ desde o primeiro ano e tem que fazer parte do nosso currículo do 1ºCiclo/ de modo transversal/ porque não é uma área isolada/ está em tudo. Depois o trabalho com parcerias/ é muito enriquecedor. Eu gostei muito de trabalhar com a Ana Paula/ de Fermentelos e também gostei muito da Nadiya. Foi pena os da Cerci a certa altura deixarem de trabalhar connosco. A parceria com a Câmara também foi muito importante/ principalmente com a Biblioteca/ com o Bitocas foi espectacular e a formação que tivemos lá no parque da Alta Vila foi ótima. Todo esse tipo de parcerias/ e nós estamos também habituadas a fazer isso/ acho que o resultado final é muito mais rico.
9	INVESTIGADORA	E agora em relação ao trabalho em parceria/ após a realização deste projecto quais considera que foram os constrangimentos ou dificuldades do trabalho em parceria? E as vantagens?
10	P4	Vantagens há muitas/ eu acho que o trabalho é sempre muito mais rico. Há troca de experiências/ há troca de saberes/ há troca de conhecimentos. Acho que é bom. Constrangimentos pode ser a distância/ a dificuldade de se deslocar/ como o caso da Ana Paula com os alunos/ se fosse mais perto com certeza que seria mais fácil. Acho que é tudo.
11	INVESTIGADORA	E em relação ao trabalho que realizamos com este grupo de parceiros/ qual a sua opinião em relação aos papéis que cada um desempenhou?

		Isto é/ acha que cada um desempenhou um papel diferente/ que uns tiveram um papel mais participativo/ outros mais passivo ou acha que a participação foi mais ao mesmo nível? Por exemplo/ em relação aos elementos da Universidade/ acha que houve algum distanciamento/ acha que elas estavam mais numa posição de liderança ou que estavam todos ao mesmo nível?
12	P4	Eu acho que todos participámos/ é claro que cada pessoa é uma individualidade e participa à sua maneira/ não quer dizer que numa situação seja menos activa ou mais activa/ cada um tem a sua maneira de ser e de actuar. Acho que a Marta desempenhou muito bem as funções de coordenação/ fazia os contactos/ marcou as reuniões/ combinava sempre com os parceiros se podiam estar/ se não podiam/ quando era a melhor altura para fazer as actividades/ tratava sempre de tudo/ correu tudo muito bem. Outra coisa que eu achei muito interessante foi o facto de o projeto não vir elaborado e não ser imposto. Fomos/ entre todos/ construindo o projeto e isso para mim foi uma coisa nova/ acho que damos mais de nós e crescemos mais quando somos nós a ajudar a construir/ há sempre aprendizagem nesse processo.
13	INVESTIGADORA	Não vos assustou/ ao início/ eu vir para cá sem nada preparado?
14	P4	Não/ eu achei interessante. Uma dizia uma dica/ outra dizia outra/ outra dava uma estratégia e realmente o resultado final foi muito bom.
15	INVESTIGADORA	E quanto ao conhecimento que nós aqui construímos em conjunto/ acha que as formações foram pertinentes/ que aprendeu alguma coisa? Acha que as formações foram suficientes?
16	P4	Acho que o número de sessões foram suficientes/ o trabalho estava bem organizado/ a informação foi muito importante/ até porque nos permitiu aprender coisas novas/ não é/ e também esclarecer algumas dúvidas que nós tínhamos e que nem sabíamos que as tínhamos (risos)/ em que trabalhámos o significado de interculturalidade. E também acho outra coisa/ que foi muito importante porque em conjunto aprendemos uns com os outros actividades que podíamos fazer sobre a educação intercultural/ dávamos ideias uns aos outros de exemplo/ de coisas/ actividades que podíamos fazer e até podemos continuar a fazer para o ano e noutros anos. Eu Acho que as sessões foram todas importantes/ tanto aquelas em que tínhamos formações/ como no caso da AparqA/ como nas sessões em que fazíamos as planificações e decidíamos as actividades.
17	INVESTIGADORA	E quanto às relações entre as pessoas/ a forma como se relacionaram/ acha que houve abertura das pessoas a outros pontos de vista? Houve

		<p>negociação? Conseguimos articular os vários estilos de trabalho?</p> <p>Conseguiu-se adaptar à maneira de trabalhar dos colegas e do grupo?</p> <p>Acham que este tipo de trabalho ajudou a aumentar a auto-confiança das pessoas e ajudou-as a participarem mais/ a estarem mais à vontade/ a partilhar as ideias com o grupo sem receios?</p>
18	P4	<p>Eu gostei muito do trabalho/ acho que houve um bom trabalho de equipa/ gostei dos parceiros da Universidade/ acho que são espectaculares/ são simpáticas/ são muito acessíveis e fazem um bom trabalho. Por vezes sente-se com alguns professores universitários um distanciamento e com elas não senti isso. Acho que elas são um bocadinho como nós aqui em Barrô/ se é para trabalhar em equipa trabalha-se mesmo em equipa e é para se dar e dá-se bastante e acho que elas também são assim.</p> <p>Também gostei muito da P10 e de P6 porque acho que elas também são muito boas pessoas/ que deram muito delas/ que se integraram bem.</p> <p>Acho que o à-vontade foi geral e todos expuseram as suas ideias sem receios/ não houve nenhum receio. As opiniões também eram bem aceites/ nunca houve nenhuma opinião que não foi aceite ou que não fosse discutida. Soubemos aproveitar o que cada um tinha para dar. Não havia ninguém com mau-feitio ou que não soubesse trabalhar em grupo/ acho que já todos estavam habituados a trabalhar em grupo/ a saber ouvir/ a saber respeitar as opiniões dos outros e a saber quando é a sua vez de falar/ de partilhar.</p>
19	INVESTIGADORA	<p>Em relação à realização das actividades/ o momento em que as actividades eram concretizadas/ acha que houve disponibilidade dos outros parceiros para ajudar/ acha que conseguimos alcançar o nosso objectivo/ as crianças aprenderam efectivamente alguma coisa sobre interculturalidade?</p>
20	P4	<p>As actividades correram bem/ houve muita colaboração entre parceiros.</p> <p>Por exemplo/ P7/ na minha turma ela foi espectacular/ quer na festa de natal/ quer na festa de encerramento/ ela ajudou-nos imenso/ a ensaiar/ a inventar o hino da Unilândia/ ela e P8 foram espectaculares. As actividades com os alunos eu acho que sempre se poderia fazer mais um bocadinho. Eles melhoraram um pouco/ estão mais solidários/ mais conscientes da necessidade de partilhar e de aprender com o que os seus colegas têm para dar. Mas no final quando eu peço aos meus alunos para me dizerem o que acham que é a interculturalidade e um dele me escreve “ para mim a interculturalidade é ter respeito pelas pessoas/ pelas suas diferenças e línguas” eu fico feliz porque acho que está aqui tudo/ que ele percebeu perfeitamente/ não é?</p>

	INVESTIGADORA	O trabalho que desenvolvemos foi ao encontro das suas expectativas no que diz respeito à sua prestação individual e à dos outros parceiros? Por exemplo/ o que acha dos parceiros que desistiram/ era isso que esperava? Por que acha que aconteceu?
21	P4	É uma maneira de ser minha/ no início não antevio muito do que vou conseguir fazer mas vou sempre fazendo. Acho que faço e que faço com os alunos e que trabalho minimamente bem mas fico sempre naquela expectativa podia ter feito mais este trabalho ou mais aquele/ podia ter aprofundado mais este aspecto ou aquele mas acho que ao encontro dos objectivos e do que esperava. Acho que correu bem. E relação às parcerias/ acho que também correu bem/ também foi ao encontro das expectativas. Eu já conhecia mais ou menos o trabalho de P9 e sabia que trabalhavam bem e não desiludiram. P7 e P8 também já conhecíamos o trabalho delas/ que é excelente. Outros parceiros que eu não conhecia/ se calhar nem estava à espera de tanto e/ por isso/ superaram as expectativas. Por exemplo P10/ adorei o trabalho que ela fez connosco/ e os alunos também. Foi pena/ P11/ não vieram para a festa de Natal/ tinham prometido vir/ não é/ e depois deixar de vir/ não sei quais foram os motivos/ mas pronto.
22	INVESTIGADORA	P12/ ela também participou só numa ou duas reuniões/ apesar de notarmos que o trabalho estava presente/ mas se ela tivesse podido vir a mais reuniões podia ter trazido outras ideias...
23	P4	Pois/ podia ter enriquecido um pouco mais. Acho que também podíamos ter feito mais trabalho de parceria com P10/ visitarmos a escolinha dela/ assistirmos até a uma aula delas/ era giro. Podiam não ir todos os grupos mas podia ir uma turma de cada vez/ pronto/ dar essa hipótese. Também há o contratempo de eles só trabalharem ao Sábado. Mas acho que nós se quiséssemos/ também podíamos ir ao Sábado/ porque no ano passado também fui à Pegada a um Sábado com os alunos do quarto ano. Por isso/ se quisermos dar um bocadinho de tempo e um bocadinho de nós também conseguimos. Mas depois há outros entraves/ há o transporte/ há a autorização dos pais...
24	INVESTIGADORA	É uma sugestão que fica para o ano. Podem manter esta parceria com ela/ ela está sempre disponível.
25	P4	É/ eu gostei. Nota-se que é uma pessoa que é trabalhadora/ que dá muito de si e que gosta de trabalhar em equipa.
26	INVESTIGADORA	E agora para terminar/ no futuro/ pensa continuar a trabalhar em parceria/ ir estabelecendo mais parcerias? E em relação às parcerias que

		tivemos neste projecto/ gostaria de dar continuidade à relação que estabelecemos aqui?
27	P4	Acho que sim. Fizemos várias ao longo dos anos. Trabalhámos a higiene oral/ com o dentista daqui/ com o Centro de Saúde. Acho sempre que o trabalho é mais enriquecedor. É diferente/ os alunos ouvirem uma palestra por uma pessoa convidada/ uma enfermeira/ por uma terapeuta/ é diferente/ entra pelo ouvido deles de outra maneira/ motiva-os mais. Também estamos disponíveis para continuar com as parcerias do projecto/ ficamos abertos.
28	INVESTIGADORA	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.

Transcrição da entrevista final P5

Participantes:

- Investigadora
- P5

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade?
2	P5	A partilha entre culturas/ partilha de saberes/ de tradições/ uma vivência conjunta onde há interação mas sem se perder a individualidade/ mantendo a sua própria identidade mas estando aberto ao Outro/ convivendo com ele/ aceitando-o e respeitando-o.
3	INVESTIGADORA	Na sua opinião qual foi o impacto das actividades que realizámos tanto no grupo de parceiros como nos outros professores da escola/ do agrupamento/ nos alunos/ nos pais?
4	P5	Eu tenho uma visão mais externa do que interna em relação a este projecto porque embora tenha participado não estive directamente envolvida porque não tinha uma turma minha. A ideia que eu tenho é que o projeto causou grande impacto/ (...) as coisas começaram a ser

		divulgadas no jornal da nossa escola/ uma mostra do trabalho que estávamos a fazer/ os colegas começaram-se a aperceber que estávamos a trabalhar sobre educação intercultural e ficaram curiosos/ alguns até disseram que gostavam de participar/ especialmente nas outras escolas do 1º CEB do agrupamento.
5	INVESTIGADORA	Acha que conseguimos passar a nossa mensagem? Como?
6	P5	Sim/ acho que conseguimos. Acho que foi importante termos feito as actividades que fizemos/ por exemplo/ acho que foi muito importante as actividades com os ucranianos. Eu já tinha/ um interesse/ uma curiosidade pela cultura dos países do Leste. Adorei ouvir P10 a contar a história do Nabo Gigante em Ucraniano. E notou-se pela reacção das crianças/ ficaram muito surpreendidas com/ digamos/ a sonoridade da língua/ era uma coisa completamente diferente. Acho que isso foi uma atividade muito enriquecedora/ aprender palavras em ucraniano e compará-las com as portuguesas/ porque não tinha nada a ver. Também gostei de vermos os vídeos das suas tradições/ do seu país/ e as crianças também gostaram/ estavam muito atentas. Acho que eles compreenderam a mensagem que todos somos cidadãos do mundo/ melhor dizendo/ com a nossa língua e tradições e todos devemos ser respeitados/ e que temos muito a aprender uns com os outros/ com o convívio.
7	INVESTIGADORA	No futuro pretende continuar a trabalhar o tema da interculturalidade e da educação intercultural? Porquê e como?
8	P5	Eu penso que sim/ então se entendemos que o tema foi interessante e aprofundámos tantos conceitos acho que devemos continuar. Tem todo o interesse se não depois fica assim tudo no ar/ perde-se o que se falou e o que se interiorizou. Até porque a educação intercultural está sempre lá/ ou devia estar/ em tudo o que se faz na sala de aula. O respeito/ a valorização da diversidade/ a convivência/ são coisas que têm que estar sempre numa sala de aula.
9	INVESTIGADORA	É em relação a trabalhar este tema recorrendo novamente a parcerias?
10	P5	Eu acho que as parcerias enriquecem sempre o trabalho. Eu gostei particularmente da troca/ principalmente das colegas que estavam aqui dos países de leste/ como já disse/ que para mim são países que me trazem uma curiosidade muito própria e eu gostei muito de as conhecer. Eu tive uma situação caricata que foi quando eu caí durante a formação da AparqA. E eu tinha a ideia que as pessoas de leste eram frias/ principalmente os ucranianos/ e é engraçado que ela foi a primeira pessoa que me ajudou a levantar/ não ficou indiferente e depois veio

		<p>muitas vezes perguntar se eu estava bem. Eu gostei muito de a conhecer/ P7 já conhecia mas P10 gostei de a conhecer. E as atividades que ela fez foram espetaculares/ então aquela história.../ foi uma atividade muito enriquecedora/ aprender palavras em ucraniano e compará-las com as portuguesas/ porque eram muito diferentes. E aquele vídeo que ela trouxe sobre a terra dela/ ficámos todos a conhecer melhor aquele país/ muitos nunca tinham ouvido falar. Eu gostava que elas tivessem falado mais das culturas delas/ que tivéssemos feito mais sessões onde elas podiam ter mostrado mais coisas/ contado mais histórias/ sei lá. Podia-se ter feito uma aula com os manuais escolares que ela tinha trazido/ tive pena de não se ter aproveitado essa oportunidade. Era giro/ mostrar aos alunos como é que as crianças ucranianas aprendem/ os seus livros/ as escolas.</p>
11	INVESTIGADORA	<p>Então para o próximo ano esta poderia ser uma parceria a manter/ não é?</p>
12	P5	<p>Sim/ eu acho que sim. Se for para continuar este projecto até acho que se podia integrar outras escolas deste agrupamento ate porque eu verifiquei que havia outras colegas que estavam interessadas em participar neste projecto. Até porque era uma formação creditada/ e isto tem que se dizer. Às vezes somos obrigadas a fazer formações que não têm interesse nenhum e esta teve/ até porque é um problema real deste agrupamento/ a variedade de culturas dos alunos.</p>
13	INVESTIGADORA	<p>E agora em relação ao trabalho em parceria/ após a realização deste projecto quais considera que foram os constrangimentos ou dificuldades do trabalho em parceria?</p>
14	P5	<p>As vantagens/ o trabalho é sempre muito mais rico/ há a possibilidade de partilhar conhecimentos/ saberes/ experiências/ ideias/ materiais... Todas as reuniões as pessoas levavam livros/ histórias/ coisas para mostrar e para emprestar. Usei alguns desses livros / que as pessoas levaram/ que eu não conhecia. Em relação às festas nunca faltou material/ por exemplo/ as aparelhagens de som/ espaços/ etc. Acho que se conseguiram mobilizar todos os recursos que precisámos para que as atividades corressem bem. Foi um bom esforço por parte do grupo.</p> <p>Desvantagens ou constrangimentos/ eu não encontro nenhuns. Bem/ quer dizer/ alguns parceiros poderiam estar mais presentes. Portanto/ pode haver um constrangimento ao nível da dificuldade de alguns parceiros em estarem sempre presentes/ na assiduidade nas sessões de trabalho/ que pode ser por vários motivos/ ou porque tinham outro trabalho para fazer/ ou questões pessoais/ não sei.</p>

15	INVESTIGADORA	E em relação ao trabalho que realizamos com este grupo de parceiros/ qual a sua opinião em relação aos papéis que cada um desempenhou? Isto é/ acha que cada um desempenhou um papel diferente/ que uns tiveram um papel mais participativo/ outros mais passivo ou acha que a participação foi mais ao mesmo nível? Por exemplo/ em relação aos elementos da Universidade/ acha que houve algum distanciamento/ acha que elas estavam mais numa posição de liderança ou que estavam todos ao mesmo nível?
16	P5	Não/ distanciamento eu não senti. Relativamente à envolvimento dos parceiros/ eu acho que alguns podiam ter estado mais presentes. E dos que estiveram presentes/ eu fui a que menos envolvida estive/ sou sincera. Porque/ eu já senti isto noutros projectos em que estive/ não tendo turma/ a gente fica assim/ não é que não esteja interessada/ estive sempre interessada e vim sempre Às sessões mas é diferente/ nós temos os alunos e trabalhamos com eles/ é completamente diferente. Temos outros objectivos. Mas não quer dizer que as coisas não tenham cá ficado/ porque ficaram só que não tive oportunidade de as pôr em prática. De resto/ acho que as minhas colegas estiveram muito mais envolvidas do que eu. Acho que todos estiveram unidos e tiveram uma participação igual. Toda a gente deu boas contribuições/ acho que ninguém se destacou dos outros. A investigadora soube gerir bem essas contribuições.
17	INVESTIGADORA	E em relação à coordenação/ acha que existiu esse papel?
18	P5	Claro que sim/ esse papel era o da Marta. E destacou-se bem/ em primeiro lugar porque foi a Marta que contactou os parceiros/ não é/ que falou com as pessoas e levou a que este grupo se reunisse. E depois nas reuniões/ a orientar as ideias/ a coordenar as reuniões e as actividades. Eu lembro-me que ia sempre buscar P10/ não era/ para ela poder estar presente nas reuniões. E também na marcação das sessões/ nas formações no Parque da Alta Vila/ combinava com o Bitocas o que era necessário fazer. E há sempre aquelas tarefas que cabem ao coordenador/ marcar reuniões/ fazer as actas/ controlar o tempo/ no fundo/ organizar o trabalho/ sem isso o trabalho não se desenvolvia/ ou pelo menos não se desenvolvia tão bem/ não é? Por isso é preciso que alguém tenha sempre essa função/ se não é mais difícil de nos coordenarmos e de fazermos um bom trabalho. Acho que a investigadora a esse nível esteve muito bem.
19	INVESTIGADORA	E em relação ao projecto ter sido desenvolvido à medida que se iam fazendo as reuniões/ sem eu ter chegado cá com uma coisa já

		preparada?
20	P5	Eu ao início senti-me um bocado perdida porque eu não sabia bem o que se esperava/ o que se pretendia com isto. Depois/ entrei no esquema e gostei muito desta maneira de trabalhar. Acho que este trabalho foi muito importante porque aprendemos uns com os outros atividades que podíamos fazer com os alunos/ dávamos ideias uns aos outros de coisas diferentes/ porque cada um tem a sua maneira de trabalhar/ faz coisas que eu posso não saber fazer/ ou porque nunca me lembrei de fazer assim/ e partilhar isso foi espetacular.
21	INVESTIGADORA	E quanto ao conhecimento que nós aqui construímos em conjunto/ acha que as formações foram pertinentes/ que aprendeu alguma coisa? Acha que as formações foram suficientes?
22	P5	As formações das AparqA foram excelentes/ foram o ponto mais alto da formação. Mas teve outros pontos altos/ as actividades/ a partilha/ as planificações/ tudo isso contribuiu para aumentar o nosso saber e melhorar a nossa prática profissional. E achei gira aquela sessão que nós tivemos já no final para encontrar o nome do povo imaginário/ e depois o nome dos habitantes (...) todos a dar ideias e andávamos para a frente/ andávamos para trás/ uns queriam de uma maneira/ outros de outra/ mas lá nos entendemos/ foi mesmo um trabalho de equipa e tudo começou ali. E também houve aquela sessão em que a investigadora nos falou da interculturalidade/ não foi? Essa também me lembro bem porque me veio esclarecer dúvidas/ quer dizer/ acho que nunca tinha pensado muito sobre isso/ a diferença entre a multi e a interculturalidade/ não foi? Acho que nos esclareceu muito bem/ era importante pensarmos sobre isso/ até porque são coisas que/ mesmo sem saber já as trabalhamos no dia-a-dia.
23	INVESTIGADORA	E quanto às relações entre as pessoas/ a forma como se relacionaram/ acha que houve abertura das pessoas a outros pontos de vista? Houve negociação? Conseguimos articular os vários estilos de trabalho? Conseguiu-se adaptar à maneira de trabalhar dos colegas e do grupo? Acha que este tipo de trabalho ajudou a aumentar a auto-confiança das pessoas e ajudou-as a participarem mais/ a estarem mais à vontade/ a partilhar as ideias com o grupo sem receios?
24	P5	Eu penso que sim e vou salientar o caso de P6/ a forma como ela se integrou/ porque ela era como se fosse uma estranha no grupo/ e

		integrou-se perfeitamente. Nós aqui já tínhamos o nosso grupo formado/ já nos conhecíamos todas e já trabalhávamos juntas há muito tempo/ P7 também já trabalhava connosco/ P10 penso que também se integrou muito bem e formámos um grupo muito unido.
25	INVESTIGADORA	Em relação à realização das actividades/ o momento em que as actividades eram concretizadas/ acha que houve disponibilidade dos outros parceiros para ajudar/ acha que conseguimos alcançar o nosso objectivo/ as crianças aprenderam efectivamente alguma coisa sobre interculturalidade? Correram bem as actividades/ por exemplo as festas...
26	P5	Na minha opinião as festas corram muito bem/ melhor que as expectativas. Nós aqui trabalhamos muito como equipa mas também temos outra coisa/ o trabalho é quase todo feito na véspera. E sai sempre bem! (risos) Mas isto não foi só neste projeto/ é em todos os projetos. Estamos sempre sobrecarregadas/ é difícil fazer tudo e cumprir todos os prazos". Por exemplo/ lembro do história do nabo gigante/ as crianças compreenderam a mensagem/ somos todos pessoas/ cidadãos do mundo/ ou seja/ cada um tem a sua língua/ tradições diferentes/ e devemos respeitarmo-nos uns aos outros/ ser tolerantes/ porque temos que viver juntos.
27	INVESTIGADORA	O trabalho que desenvolvemos foi ao encontro das suas expectativas no que diz respeito à sua prestação individual e à dos outros parceiros? Por exemplo/ o que acha dos parceiros que desistiram/ era isso que esperava? Por que acha que aconteceu? Penso que esta questão até já foi respondida à pouco/ não é?
28	P5	Sim.
29	INVESTIGADORA	E agora para terminar/ no futuro/ pensa continuar a trabalhar em parceria/ ir estabelecendo mais parcerias? E em relação às parcerias que tivemos neste projecto/ gostaria de dar continuidade à relação que estabelecemos aqui?
30	P5	A nível do agrupamento nós já temos algumas parcerias/ nomeadamente com a Biblioteca Municipal/ portanto já faz parte do nosso trabalho habitual. Em termos de projectos para o futuro/ nós temos um projecto na escola de Aguada de Baixo/ que é o lançar Pontes. E eu estava a pensar se não seria interessante envolver esses alunos/ fazer essa troca/ envolver várias culturas/...A nossa psicóloga está envolvida nesse projecto e ela vai fazer um fórum com esses alunos para eles terem oportunidade de dar a conhecer as suas tradições/ a sua cultura. Para os motivar também. E eu acho que era interessante fazer essa troca. E

		então a escola de Aguada de baixo era uma escola que eu gostava que tivesse uma intervenção deste género. Depois se eu tiver alguma ideia eu contacto com a Marta/ com a sua instituição/ não é/ a Universidade.
31	INVESTIGADORA	Eu já tinha falado há pouco com as outras professoras que/ para o ano podíamos/ por exemplo voltar a convidar o professor de Árabe/ P10/ não propriamente para fazer as mesmas actividades mas para mostrar um pouco das suas culturas.
32	P5	Exactamente/ e envolver também esses alunos de etnia cigana.
33	INVESTIGADORA	Os alunos e os professores.
34	P5	Isso seria para desenvolver na escola de Aguada de Baixo...
35	INVESTIGADORA	Qualquer ideia que tenha/ qualquer coisa que seja preciso/ esta parceria entre o agrupamento e Universidade fica sempre de pé.
36	P5	Se eu precisar eu bato-lhe à porta.
37	INVESTIGADORA	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.

Transcrição da entrevista final P6

Participantes:

- Investigadora
- P6

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade?
2	P6	Quando eu comecei eu achava que era mais uma perspectiva da multiculturalidade. Agora a impressão com que eu fico é que/ a multiculturalidade é cada cultura ali como se estivessem ali as culturas todas/ em que nenhuma choca com nenhuma/ pronto. Mas a interculturalidade não é isso/ é a relação que se estabelece celebrando as diferenças/ não é procurando anular nem umas nem outras. Eu acho que temos os conceitos cá dentro mas não pensamos muito bem sobre eles. Na minha formação inicial falava-se muito sobre a multiculturalidade/ o respeito/ que também é preciso ter pela outra cultura. Mas o respeito não é ele fica ali e eu fico aqui/ cada um na sua.

		É/ se calhar/ interessar-se/ é querer conhecer mais sobre ele/ dar-se com ele.
3	INVESTIGADORA	Em relação às actividades que nós realizámos/ qual considera que foi o seu impacto tanto para os outros parceiros como para os outros professores desta escola/ para os alunos/ para os pais?
4	P6	Eu julgo que o impacto foi bastante positivo porque todos eles tiveram que alargar de alguma maneira as suas perspectivas. Nós participarmos/ e ao participar nas actividades tínhamos que reflectir sobre elas/ e ficámos mais despertos para a perspectiva da troca de saberes/ das diferenças e semelhanças que há entre todas as pessoas/ da variedade/ ou melhor diversidade/ reflectir sobre as possibilidades de partilha e sobre essa riqueza que adquirimos. Uma coisa muito engraçada que aconteceu foi com a funcionária cá da escola. Ela gostou tanto da actividade com os ovos da Páscoa ucranianos que depois/ nas férias estava cá sozinha e tentou fazer com ovos de avestruz.
5	INVESTIGADORA	E em relação à Aprendizagem dos alunos?
6	P6	Acho que também permitiu muitos momentos de reflexão. Eu procurei proporcionar-lhes o maior número de experiências possível/ para eles vivenciarem situações de interculturalidade/ mas também procurei que eles reflectissem sobre essa temática. Por que às vezes a própria sociedade é muito “não te aproximes dos ciganos/ dos pretos”/ e nós somos um bocado levados a isso/ pelo dia-a-dia ou porque alguém nos conta uma experiência má. E eu procurei reflectir com eles sobre isso/ para ver até que ponto interiorizaram o que aprenderam. Tentei fazer de uma forma progressiva/ primeiro com um jogo/ depois com aquelas experiências todas de convívio e partilha que eles adoraram/ com as pesquisas que fizeram/ por exemplo sobre as religiões/ na altura do natal/ eles acharam o máximo porque nem sabiam o nome de algumas. Do islamismo sabiam porque tínhamos dado em história de Portugal. Mas o induismo/ nem sabiam que existia. E ficaram interessante eles também terem as festas deles/ que não são iguais às da religião católica/ como o Natal. Eu acho que descobriram sempre/ em todas elas/ um traço comum/ mas ao mesmo tempo há sempre uma diferença entre elas/ o nome das coisas/ o nome das festas...Acharam giro. E depois pesquisaram acerca de outros países: a Ucrânia e o Brasil/ porque nós tínhamos aqui umas meninas que eram desses países e eu acho que foi interessante a maneira como acolheram as coisas/ como aceitaram as novidades. É uma vantagem porque são crianças/ não estão ainda tão “formatadas” como nós. Podemos alertá-los para estes aspectos e eles

		<p>aceitam com facilidade. Já em relação aos pais acaba por ser mais difícil. Mas as actividades que nós fizemos eles gostaram bastante e alguns pais até mandaram poemas/ que pesquisavam na Internet porque os filhos lhes diziam que estávamos a debater os temas da interculturalidade. Às vezes até um simples filme pode trazer sinais/ eu mostrei-lhes um filme e eles próprios se aperceberam/ que foi o Madagáscar 2/ eles conseguiram perceberem que aquele grupo de animais/ apesar de serem todos diferentes/ conseguiam ser amigos e respeitar as diferenças. Então e se eles que são todos de espécies diferentes conseguem fazer isso/ para nós devia ser ainda mais fácil/ mais agradável/ porque somos todos da mesma espécie. É claro que não são todos os alunos que chegam a estas conclusões mas aquele que já têm maior capacidade de reflexão interiorizaram alguns conceitos/ acho que esse foi o maior ganho. Outro aspecto curioso/ que nunca me tinha acontecido foi na altura das matrículas para o 5º ano/ eles são obrigados a escolher uma língua estrangeira/ normalmente é o inglês/ e os pais queriam que fosse o inglês mas eles queriam escolher outras línguas/ como o francês/ o alemão/ o espanhol. Acho que ficaram muito sensibilizados com as pesquisas e os trabalhos que fizemos. E eu também lhes falava muito de outros países e que sabia falar outras línguas/ como o francês e acho que eles também quiseram conhecê-las.</p>
7	INVESTIGADORA	E no futuro pretende continuar a trabalhar a temática da interculturalidade? Porquê e como?
8	P6	<p>Eu na reflexão estive a pensar/ nós às vezes vamos fazendo as coisas sem pensar/ às vezes acertamos outras vezes passamos ao lado. Por exemplo/ a nível pessoal/ se eu dou um brinquedo aos meus filhos/ posso dar um brinquedo intercultural. Porque é que tem que ser sempre loiro e branco? Também relativamente a filmes que nós lhes compramos/ livros... Na escola fazer legendas bilingues/ sei lá/ propor a aquisição de determinados materiais...</p>
9	INVESTIGADORA	E voltar a trabalhar em parceria/ pretende continuar?
10	P6	<p>Sim/ nós nas escolas/ já estamos habituados/ trabalhamos com parceiros nas mais diversas áreas. Dantes não era bem assim mas com as AEC temos que trabalhar em parceria.</p>
11	INVESTIGADORA	E após a realização deste projecto/ quais considera serem as vantagens e dificuldades do trabalho em parceria?
12	P6	<p>As vantagens é que alguém sempre acrescenta alguma coisa e saímos todos a ganhar. Ao fazer este projecto/ ao conhecer as pessoas do</p>

		<p>grupo/ verifiquei que há muitas diferenças mas também aspectos comuns entre todos/ há diversidade. E isso enriquece-nos porque cada um tem algo que o outro não tem e pode partilhar. Se calhar não há desvantagens/ pode é haver constrangimentos. Às vezes o facto se não estarmos muito próximos pode ser um constrangimento/ a existência de alguns materiais que alguns possam ter e outros não são constrangimentos/ não são desvantagens. A parceria pressupõe que todos contribuem com algo e no fim sai-se sempre a ganhar/ cada um dá a sua parte/ acho que é mais interessante assim do que cada um estar a trabalhar sozinho/ e muitas cabeças pensam melhor que uma só. Se calhar foi um constrangimento que levou a Cerciag ter deixado de participar/ eles/ se calhar não estavam muito interessados em trabalhar connosco/ foi pena/ porque as pessoas que lá estão/ com deficiência/ podíamos ter sensibilizado os alunos para esses problemas/ para eles ficarem a par dessa realidade. Mas... enfim... por outro lado houve coisas boas/ para nós foi uma vantagem a Catarina e a Stasha estarem nas duas escolas. Se não estivessem/ para nós tinha sido mais complicado. Eu não notei que fosse um grande constrangimento estarmos longe. apesar de que quando tínhamos que fazer alguma apresentação fora da escola irmos sempre um bocado receosos/ “será que aquilo vai bater certo?” porque não tínhamos ainda estado nos espaços.</p>
13	INVESTIGADORA	<p>E em relação ao fato de a Paula ter sempre que se deslocar para a outra escola/ nunca houve nenhuma altura em que as outras professoras sugerissem virem elas aqui...</p>
14	P6	<p>Pois/ mas lá está/ elas como são mais (risos). Eu também podia ter dito mas não me atrevi a fazê-lo porque elas poderiam não estar dispostas a...mas não me causou transtorno. Claro que para a minha colega foi um constrangimento porque ela era de longe. Participou nas actividades mas não dava para ela se deslocar até à outra escola. Se as festas tivessem sido aqui na escola tinha sido mais fácil. A distância pode ser um constrangimento para as parcerias mas acho que nós conseguimos ultrapassar.</p>
15	INVESTIGADORA	<p>E em relação ao trabalho que desenvolvemos em grupo/ notou alguma diferença em relação ao papel que cada um desempenhou? Houve parceiros mais participativos/ alguém se destacou pela liderança/ alguém teve um papel mais passivo/ a participação foi equilibrada?</p>
16	P6	<p>Eu acho que todos participaram/ é claro/ tem sempre a ver com a maneira de ser e cada um e o à-vontade que possa ter na temática. Mas</p>

		<p>acho que todos estiveram ao mesmo nível não notei que alguém se destacasse nem que quisesse sobrepor a sua opinião à dos outros.</p> <p>Existiu uma figura de coordenação/ que era a Marta/ mas acho que não era propriamente ser o líder/ “mandar”/ como se diz/ era mais ajudar a organizar o trabalho/ coordenar as pessoas/ os recursos e as actividades.</p>
17	INVESTIGADORA	E quanto à sua prestação/ o que é que achou?
18	P6	<p>Acho que me integrei bem na temática. Eu não conhecia as outras colegas e isso podia ser um constrangimento mas acho que me consegui integrar bem no grupo/ não tive qualquer problema. Mas foi giro/ eu gostei/ porque também fiquei a conhecer outras pessoas/ que por acaso/ conhecem pessoas que eu conheço. Mas também acho que isso possa ser um constrangimento/ o facto de não conhecermos as outras pessoas com quem vamos trabalhar/ mas isso também depende da maneira de ser de cada um.</p>
19	INVESTIGADORA	E em relação ao facto de estarem presentes elementos da universidade/ eu e as minhas orientadoras/ o que achou relativamente ao nosso papel no grupo? Acha que esse papel foi mais de coordenação/ supervisão ou estavam a trabalhar ao mesmo nível que o grupo?
20	P6	<p>Acho que trabalharam ao mesmo nível do resto do grupo/ foram muito participativas/ acho que não tiveram o intuito de se destacar/ tipo de supervisionar/ acho que contribuíram com muitas ideias/ foi interessante.</p> <p>A esse nível surpreendeu-me porque pensei que fossem adoptar uma postura mais distante/ não sei/ porque pertenciam a outro meio. Mas fiquei surpreendida por terem tido um papel muito semelhante ao nosso/ estávamos todos a ter ideias/ a discutir os mesmos assuntos/ a ajudar-nos uns aos outros. Não foram lá para ensinar/ nem para mostrar que sabiam mais. Aceitavam todas as opiniões.</p>
21	INVESTIGADORA	Em relação à pertinência das sessões em que houve formação sobre interculturalidade/ as sessões com a aparqA/ a planificação do trabalho que fizemos em conjunto/ o que é que achou?
22	P6	<p>Acho que foram todas pertinentes. E se chegámos ao final com uma perspectiva diferente foi precisamente porque houve uma formação nesse sentido. Permitiu-nos formar novos conceitos e opiniões. Gostei da maneira como trabalhámos e planificámos/ acho que correu bem. E lá está/ estávamos todos distantes mas acabou por correr bem. Acho que toda a gente tentou dar aquilo que podia E articulámos bem/ planificámos bem. Tivemos que nos adaptar às maneiras dos outros trabalharem/</p>

		conhecer modos diferentes de trabalho/ e que também nos podiam ser úteis. É como se o saber fosse nascendo de todos/ todos participaram na construção. Os pais dos nossos alunos que foram assistir às actividades gostaram imenso/ elogiaram muito/ gostaram da participação dos miúdos não só da participação dos seus filhos mas também gostaram do que os outros alunos fizeram/ isso é sinal que lhes tocou de alguma maneira.
23	INVESTIGADORA	Na outra escola disseram que só agora nesta festa final é que viram que havia uma menina com deficiência e disseram “se nós tivéssemos sabido até tínhamos feito algumas actividades para sensibilizar os meninos para a deficiência”.
24	P6	Mas nós falámos várias vezes nela/ podem não se ter apercebido. Até tínhamos falado de ir lá/ visitar...
25	INVESTIGADORA	E em relação aos pais/ notou algum constrangimento no facto de terem que ir lá/ terem que se deslocar para longe?
26	P6	Foi muito pacífico/ eles até combinaram irem alguns nos mesmos carros/ para não irem sozinho/ foi giro/ eles estavam entusiasmados/ até acabaram por ir pedir ao patrão para os deixar ir. Foi importante sair mas saber que estavam também com eles. Mesmo aquelas crianças que não tinham AECs/ eu tinha alguns miúdos que não tinham nenhuma/ perguntavam primeiro “Ó professora/ nós também podemos participar?” “Claro que podem!”. A Catarina também foi sempre impecável. Então tenho que pedir à minha mãe. E então a mãe chegava/ ainda nem tinha parado o carro e eles já estavam “Ó mãe tu tens que me deixar ir e não sei quê/ é das tantas às tantas horas/ tenho que vir ensaiar”. Eles gostaram imenso/ integraram-se muito bem/ nem sempre estiveram nas actividades de ensaio/ nem sempre estiveram nelas todas/ mas vinham sempre com as antenas ligadas para à primeira já conseguirem apanhar... E eu acho que também resultou muito bem para eles. Foi bom porque eu pude ir trabalhando aqui nas aulas mas também foi bom eles poderem estar nas AEC porque depois quer a Catarina quer eu podermos trabalhar com o todo. Houve algumas crianças que não puderam ir mas porque tinham consultas ou porque tinham catequese à sexta-feira.
27	INVESTIGADORA	Em relação à gestão do trabalho/ a periodicidade dos encontros/ a gestão dos recursos/ a assiduidade/ a motivação das pessoas...
28	P6	Eu acho que nós fizemos as reuniões certas acho que não foi cansativo/ não foram de mais nem foram de menos. Eu acho que a quantidade de formações foi suficiente/ o tempo que elas duravam também. É claro que

		nós gostamos de/ no final do dia/ irmos descansadinhas para casa mas não foi cansativo/ acho que não foi difícil. Não fui a algumas porque tive reuniões do conselho geral mas... Se calhar até fui a que faltou mais/ precisamente por causa disso. É que as reuniões eram sempre à quinta e houve algumas que não pudemos mesmo adiar. Acho que isso também são constrangimentos. De resto/ não me pareceu que as pessoas faltassem muito/ quer dizer que estavam motivadas e estavam a gostar do trabalho que se estava a realizar.
29	INVESTIGADORA	E quanto aos recursos?
30	P6	Olha/ gostei muito da partilha que houve. Todas as reuniões as pessoas levavam livros/ histórias/ coisas para mostrar e para emprestar. Até acho que usei alguns que a Marta levou e eu não conhecia. Foi muito importante/ essa partilha. E também houve uma colega que levou um relatório de uma formação que tinha feito com o Bitocas para nós vermos. Assim ficámos a saber mais ou menos o que íamos fazer nessas formação. E em relação às festas nunca faltou material/ por exemplo/ as aparelhagens de som/ espaços/ etc. Acho que se conseguiram mobilizar todos os recursos que precisámos para que as actividades corressem bem. Foi um bom esforço por parte do grupo.
31	INVESTIGADORA	E em relação às relações interpessoais? Acha que houve uma boa relação dentro do grupo? Deu azo a que pudessem ocorrer momentos de negociação/ que as pessoas pudessem articular o seu estilo de trabalho com o dos outros/ com o estilo de trabalho em grupo? Deu para as pessoas reforçarem a sua auto-confiança? Lá está/ a Paula estava num grupo em que não conhecia ninguém/ podia sentir-se um pouco mais introvertida/ menos à vontade...
32	P6	Não me senti constrangida nem inibida/ senti-me bem.
33	INVESTIGADORA	Então acha que correu bem/ o trabalho em grupo?
34	P6	Sim/ correu bem. É claro que elas têm uma relação diferente porque elas trabalham juntas todos os dias...
35	INVESTIGADORA	Mas mesmo com as pessoas de fora
36	P6	Com os outros parceiros? Acho que correu bem. Com o Thomas/ que é terapeuta da fala/ eu tinha um aluno que andava a fazer terapia com ele... Mas mesmo com os ucranianos/ eu acho que foi muito interessante elas virem cá...
37	INVESTIGADORA	Por exemplo/ a Paula colocaria a hipótese de para o próximo ano continuar a fazer parceria com elas/ convidá-las para vir cá?

38	P6	Sim/ até porque eu tenho um grupo/ vou ter um grupo diferente/ vão ser do primeiro ano/ se calhar a capacidade deles de interiorizar não é a mesma mas se calhar também é mais fácil porque vou estar com eles logo desde o início. Eu acho que sim.
39	INVESTIGADORA	Portanto/ é viável manter as parcerias que já se estabeleceram este ano?
40	P6	Sim/ acho que também foi muito importante por causa disso. Ficámos a conhecer novas pessoas/ o que elas fazem/ como podemos rentabilizar o trabalho que fazemos em conjunto e agora já ficámos com os contactos/ já podemos recorrer a elas mais vezes. E não só com as ucranianas/ com a d'Orfeu também gostei muito/ quando trouxeram cá a orquestra. Foi muito interessante/ os alunos deliraram com aquilo! Foi espetacular! Todos queriam experimentar/ estavam verdadeiramente entusiasmados/ acho que não podia ter sido melhor. Quando eles começavam a fazer o espectáculo/ os miúdos calavam-se automaticamente/ ficavam "Ahhhh". Eles entraram muito bem/ foram muito participativos/ responderam a todas as questões/ porque eles iam fazendo questões aos miúdos/ para ver se eles estavam a seguir/ se estavam... Mesmo os mais pequeninos do primeiro ano que eram mais irrequietos. Porque as actividades eram muito criativas/ eram diferentes... tubos a fazer som/ é claro que nós somos adultos já sabemos que fazem som mas foi... muito giro.
41	INVESTIGADORA	E trabalhar em parceria com outras instituições sem ser as que trabalharam connosco no projecto/ coloca essa hipótese? Mesmo que seja noutro âmbito qualquer/ noutro projecto?
42	P6	Sim/ Faz parte da nossa realidade/ trabalhar em parceria.
43	INVESTIGADORA	Mas normalmente é alguém de fora que propõe a parceria ou são vocês que vão à procura?
44	P6	Somos nós. Outras vezes são-nos impostas/ as parcerias e nós temos que tentar articular da melhor maneira. É o caso das AEC/ não somos nós aqui na escola que escolhemos quem são os parceiros. São os que se candidatam e depois são escolhidos e são impostos/ entre aspas. Mas nós já estamos habituados e também da maneira que corre melhor é mesmo assim/ porque se não/ é um desatino para toda a gente/ os meninos não aproveitam e depois gera-se um foco de instabilidade e assim saímos todos a ganhar se as parcerias correrem bem. Ganham os alunos e ganhamos nós.
45	INVESTIGADORA	E acha que o trabalho que desenvolvemos foi ao encontro das suas expectativas? Em relação à sua prestação individual/ era isso que esperava de si/ acha que superou as suas expectativas?

	P6	<p>Eu acho sempre que poderia ter feito mais mas para mim foi uma experiência relevante porque agora/ quando começo a dar as aulas/ já fujo muito para o projecto/ já tenho em conta determinados pressupostos e depois remeto/ faço interligações entre as coisas/ também. E aceito outras perspectivas/ porque às vezes estamos formatados mas isto abriu-me um bocadinho as perspectivas. Eu gosto imenso de aprender coisas sobre as outras culturas/ aprender línguas/ e se calhar nós temos o potencial mas não estamos despertados para ele/ para o usar e para alertar os alunos e fazê-los reflectir sobre as coisas. Mas acho que foi importante para mim. Se eu superei/ acho que eu fiz o máximo que podia ter feito. Podemos sempre fazer muito mais mas há sempre as condicionantes/ os constrangimentos. Se calhar foi o tempo/ a falta de tempo para poder fazer mais. Mas também eu não parei de dar aulas agora/ ainda vou continuar e aquilo que eu gostaria de ter feito já fico com ideias para fazer depois e só aí já é uma grande mais-valia. Para mim foi muito interessante. E em relação aos outros do grupo/ o trabalho da d'Orfeu surpreendeu-me bastante/ pela positiva. Eles fazem muitas coisas com as crianças/ nós aqui nunca tínhamos ouvido falar e afinal já fazem isto há muito tempo. Com as ucranianas foi a mesma coisa. Também gostei muito.</p>
46	INVESTIGADORA	<p>E em relação às expectativas que tinha em relação ao trabalho das outras pessoas/ acha que eles também corresponderam/ acha que todos deram o seu melhor/ acha que alguns poderiam ter feito mais um bocadinho/ se calhar acomodaram-se ou não/ houve outros que desistiram/ porque é que houve essa desmotivação?</p>
47	P6	<p>Pois/ não sei/ por acaso acho que foi pena/ o caso da Cerciag terem desistido/ acho que eles eram uma mais valia no grupo. Podíamos ter feito outro tipo de actividades se eles ainda estivessem connosco. Podiam ser muito interessantes. Os meus alunos já tinham tido uma experiência na Quinta da Conraria/ e agora poderíamos ter ido muito mais além. Passaram um dia lá/ andaram a cavalo/ etc. E depois tiveram algum contacto com os deficientes/ aperceberam-se que eles eram produtivos e úteis/ por às vezes as crianças tendem a pensar "Ai/ coitadinho" e não era nada disso. Mas se calhar/ tinha sido interessante ver como aquilo não tinha sido só um acaso porque noutra sítio também é assim/ reforçar a ideia que formaram. Eu também já estive a trabalhar numa instituição do género e sei que há alturas mais difíceis porque eles têm que se candidatar a fundos/ receber dinheiro/ mas eu julgo que eles poderiam ter disponibilizado/... Talvez não se tenha conseguido transmitir</p>

		<p>bem a ideia do que eles poderiam ganhar com isso/ acho que eles não teriam perdido nada/ só tinham a ganhar. A experiência que eu tive quando estive numa instituição do género foi que quando nós fazíamos actividades para a comunidade isso dava uma alma àquela gente/ assim/ mesmo para nós/ que trabalhávamos com eles era muito estimulante. A inter relação entre os nossos alunos e os utentes deles teria sido muito benéfica para todos. Eu acho que quando há crianças dá sempre ânimo. E de todas as vezes em que estive em situações em que estavam pessoas com deficiência e crianças de uma escola havia sempre uma troca tão grande que eu acho que nesse aspecto poderia ter sido muito rico. É que não é cada um no seu canto/ há mesmo partilha de olhares e de sorrisos e isso já é bom/ e eu acho uma pena que não se tenha proporcionado. Mas também eu reconheço que... eles também nunca mais disseram nada/ se houve algum problema interno ou se fomos nós que... eu acho que não. Também não sabemos ao nível da direcção que constrangimentos tiveram. Eles pareciam motivados/ por isso custa-me a acreditar que tenha sido o projecto em si que não os motivou/ acho que devem ter sido outros factores internos.</p>
48	INVESTIGADORA	<p>E em relação à representante da Biblioteca/ o que achou? Ela só participou numa reunião/ não sei se chegou a estar lá com ela.</p>
49	P6	<p>Não.</p>
50	INVESTIGADORA	<p>Ela tinha dito que gostaria que a participação da Câmara e da Biblioteca fosse mais do que simplesmente fornecer recursos/ os transportes/ mas acabou por se resumir só a isso. Se calhar também foi pena.</p>
51	P6	<p>Sim/ foi pena porque era um parceiro com imenso potencial. Eles têm imensas histórias que podiam ter sido aproveitadas e têm contadores/ e mesmo a visita à Biblioteca...</p>
52	INVESTIGADORA	<p>Mas acha que se calhar também foi um bocado da nossa parte que não estávamos tão dispostos a fazer essas saídas?</p>
53	P6	<p>Eu não quero estar a dizer nenhuma mentira mas normalmente eles têm grandes dificuldades em arranjar transportes para essas deslocações. Não têm culpa são ordens que eles têm... A Câmara também entrou nas parcerias/ tudo muito bem/ mas quando envolve gastos eles têm que pôr um travão e ver as pessoas que estão à frente.</p>
54	INVESTIGADORA	<p>E mesmo assim...</p>
55	P6	<p>Mesmo assim/ foi o que aqui falámos/ cinco estrelas porque se não fosse através do projecto os nossos alunos tinham ficado aqui na escola de todas as vezes/ porque nós não tínhamos direito a mais do que duas</p>

		viagens por ano. E tivemos/ através do projecto. Por isso até foi uma mais-valia relativamente às outras escolas do agrupamento. E eles até perguntavam “vocês não pagam nada?”. E depois nós explicámos o âmbito e eles perceberam. Mas depois também disseram “estás a ver/ nós às vezes até podíamos participar/ ir aqui ou além e eles nunca nos dizem nada”. Pois/ realmente também me espanta. E a minha colega também me dizia “Ó pá eu não sei se eles têm autocarros para tantos garotos/ olha/ vamos ver”. E a mim também me custava acreditar enquanto não visse mas quando comecei a ver pensei “bem/ realmente”. Por isso eles ficaram acima das minhas expectativas/ porque a expectativa era que não houvesse praticamente nada.
56	INVESTIGADORA	E isso se calhar deu uma boa imagem da Câmara perante os pais/ não foi?
57	P6	Exactamente/ porque na primeira reunião eles perguntavam “nós é que temos que levar os meninos/ não é?” Porque eles sabem que temos cortes/ que só temos direito a duas viagens por ano. Ora se esta era extra/ eles começaram a pensar que teriam que os levar. E nós “não/ a Câmara é que disponibiliza o autocarro” e eles “ai é?!” “pois/ eles também são parceiros neste projecto e tal” e toda a gente começou”muito bem!” porque eles já se estavam a juntar para levar as crianças e a gente começou “não é preciso/ é a Câmara que fornece o transporte”.
58	INVESTIGADORA	Então se calhar também era importante dar este feedback à Câmara...
59	P6	Sim/ pelo menos nesta escola eles ficaram muito satisfeitos pelo facto de a Câmara também ter participado e ter levado os filhos deles. Eu acho que as autarquias também deviam ter isso em conta/ que se agradam às crianças depois também agradam aos pais. Mas também não é só fazer as coisas por fazer/ é entrar em projectos que valham a pena e este valia. Também eles às vezes transportam as crianças para ver coisas que não... que não são nada de extraordinário. Neste caso sim/ acho que foi um tiro certo.

Transcrição da entrevista final P7

Participantes:

- Investigadora
- P7

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para ti a interculturalidade? A tua opinião mudou?
2	P7	Bem/ mudou um bocadinho. Eu acho que agora penso mais sobre as pessoas estarem em contacto e ganharem sempre com isso/ ganharem pelas relações com outros que são diferentes.
3	INVESTIGADORA	E que impacto teve o projecto no grupo de parceiros? O que é que o projecto mudou nas pessoas?
4	P7	Eu acho que as pessoas trabalharam muito bem/ acho que aprenderam a trabalhar melhor umas com as outras/ a ter mais paciência e calam (risos) porque isso também é importante.
5	INVESTIGADORA	E achas que mudou também alguma coisa nos alunos?
6	P7	Sim/ principalmente isso. Eles adoraram tudo.

7	INVESTIGADORA	E daqui para a frente pretendes continuar a trabalhar a interculturalidade? Porquê? Como?
8	P7	Claro. Eu acho que é um tema muito pertinente.
9	INVESTIGADORA	E depois de termos feito este projecto quais achas serem as mais-valias e constrangimentos do trabalho em parceria?
10	P7	É isso que eu já disse/ as pessoas aprenderam a ter mais calma umas com as outras/ a esperar que o outro falasse/ esperar a sua vez/ e saber ouvir. E/ além disso/ no grupo de parceiros/ apesar de sermos todos diferentes/ aprendemos todos uns com os outros/ todos tinham alguma coisa a acrescentar (...) Eu acho que isso fazia-nos ganhar respeito pelo que eles diziam/ pelas ideias que davam/ porque também gostávamos quando ouviam as nossas ideias Acho que trabalhámos todos muito bem em grupo e se tivéssemos feito sozinhos não tínhamos conseguido tanta coisa.
11	INVESTIGADORA	O que é que achas em relação aos papéis que os parceiros desempenharam. Achas que todos trabalhavam ao mesmo nível ou alguém se destacou por ter um papel de liderança ou de coordenação?
12	P7	Todos trabalharam igual/ quer dizer/ eras tu que orientavas sempre. Mas em relação ao grupo acho que/ desenvolveu-se uma boa comunicação entre todos os parceiros/ isso teve um grande impacto em todos eles. Mesmo em relação aos parceiros que eram de outra escola/ eles ao longo do ano/ notava-se que estavam mais abertos às outras opiniões/ que gostavam de ouvir as outras ideias/ que vinham dos outros.
13	INVESTIGADORA	E em relação à minha prestação e à dos outros parceiros da universidade/ achas que também trabalhámos de igual para igual ou sentiste que tivemos um papel diferente?
14	P7	Sim/ diferente/ era de orientação/ para coordenar as reuniões e tratar de tudo para que estivesse sempre tudo disponível.
15	INVESTIGADORA	Em relação à organização/ achas que as reuniões e as formações foram suficientes/ foi tempo a mais ou estava bem assim/ achas que o trabalho estava bem organizado?

16	P7	Sim/ acho que estava tudo bem. Gostei da maneira como se desenvolveu o trabalho. Das formações também/ acho que foram momentos importantes que nos permitiram refletir sobre os conceitos e as atividades/ de que maneira se poderiam incorporar no trabalho que estávamos a fazer. Tirámos muitas ideias daí.
17	INVESTIGADORA	E em relação às crianças/ receberam bem as actividades/ estavam motivadas para continuar o projecto?
18	P7	As crianças foram as principais beneficiadas com este projeto todo. Eles aprenderam tantas coisas/ as danças/ a capoeira/ os trajes/ a língua gestual/ acho que foi uma experiência muito rica para todos. Acho que se pudéssemos fazer isto todos os anos elas iam adorar.
19	INVESTIGADORA	E agora após a conclusão do projecto/ achas que isto foi ao encontro das tuas expectativas? Era isto que tu esperavas fazer e que os outros fizessem?
20	P7	Sim/ acho que correu tudo bem.
21	INVESTIGADORA	E o que é que tu achas em relação à Cerciag/ por que é que achas que eles se desinteressaram e desistiram?
22	P7	Olha/ não sei o que te diga. Eu não pensei que eles fossem fazer isso. Mas também não sei porquê/ se calhar já tinham muitas coisas para fazer e não tinham tempo.
23	INVESTIGADORA	E tu pretendes continuar a trabalhar em parcerias?
24	P7	Ah sim/ isso trabalho sempre.
25	INVESTIGADORA	E trabalharias com estes parceiros ou com outros?
26	P7	Com estes ou com outros.
27	INVESTIGADORA	Quais?
28	P7	Com as colegas de trabalho temos sempre coisas para trabalhar.
29	INVESTIGADORA	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.

Transcrição da entrevista final a P8

Participantes:

- Investigadora
- P8

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade?
2	P8	Eu também tinha uma ideia diferente de interculturalidade/ no início.
3	INVESTIGADORA	Na entrevista do início do projecto tinha relacionado a interculturalidade com diferentes culturas.
4	P8	Sim/ também/ raças...
5	INVESTIGADORA	Mas agora acha que ainda ficou com essa ideia ou acha que mudou alguma coisa?
6	P8	Eu acho que sim/ que mudou porque dentro da sala de aula nós é que não paramos para pensar e acabamos por não nos aperceber. Se nós não entrássemos dentro do projecto/ nós já fazemos a educação intercultural mas não reflectimos sobre o assunto. Mas com o projecto tivemos oportunidade de reflectir e também de aprender. Por exemplo/

		que a interculturalidade tem a ver com a interacção ente pessoas/ povos/ ... E que devemos reflectir sobre a riqueza que essa diversidade nos traz.
7	INVESTIGADORA	Na sua opinião qual foi o impacto das actividades que realizámos tanto no grupo de parceiros como nos outros professores da escola/ do agrupamento/ nos alunos/ nos pais?
8	P8	Eu penso que sim/ que houve uma envolvimento da parte de todos/ mesmo dos alunos/ de todos os parceiros/ mesmo as pessoas de outras colectividades mesmo não fazendo parte do projecto/ acho que toda a gente se envolveu e foi positivo. Acho que o objectivo foi bem conseguido. Acho que conseguimos sensibilizar os alunos para a necessidade de aceitar e respeitar as outras pessoas/ mesmo quando são muito diferentes de nós/ de ver que todas elas têm coisas boas para dar e que podemos aprender com elas. Acho que isso também se sentiu no grupo de parceiros/ apesar de serem todos pessoas diferentes/ todos aprendemos uns com os outros/ com experiências que se partilhavam/ com materiais que uns conheciam e traziam. Acho que aprendemos todos a respeitarmo-nos enquanto pessoas e a ver que o contacto com os outros só nos traz enriquecimento. E isso reflectiu-se nos alunos/ claro/ nos trabalhos que fizemos. Por exemplo/ quando P10 veio contar a história em ucraniano. Eles ao início acharam a língua muito diferente e não conseguiam perceber nada. Mas depois/ com os gestos e as imagens já conseguiram perceber algumas coisas. Acho que foi um bom momento de interacção entre pessoas de culturas diferentes/ e de aprendizagem.
9	INVESTIGADORA	No futuro pretende continuar a trabalhar o tema da interculturalidade e da educação intercultural? Porquê e como?
10	P8	É para continuar. É um trabalho que já é feito em sala de aula e que pretendo continuar. Acho que é um tema muito pertinente para a nossa sociedade e para todo o mundo por causa da globalização dos imigrantes que vêm para o nosso país e também pelos que portugueses que vão para o estrangeiro/ não é? Devem ser sempre trabalhados os valores/ o respeito/ o enriquecimento que nos é trazido pela diversidade/ pelas outras culturas/ pelos imigrantes. Até para se poderem integrar lá fora/ quando vão imigrar/ até pode ser que alguns dos nosso alunos tenham que ir procurar trabalho noutros países. E aí eles não vão gostar de se sentir discriminados ou postos de parte. Então/ é desde crianças que se deve aprender o respeito pelos outros/ a convivência. Mesmo que agora pareça que não é

		preciso/ porque não tenho crianças de outras nacionalidades na minha sala/ mas temos que aprender estes valores para sermos melhores cidadãos.
11	INVESTIGADORA	E agora em relação ao trabalho em parceria/ após a realização deste projecto quais considera que foram os constrangimentos ou dificuldades do trabalho em parceria?
12	P8	Eu acho que os maiores constrangimentos podem ser a nível de calendário/ a marcação de festas/ acho que na escola aqui uma data dá jeito mas aos outros parceiros/ por exemplo/ a Cerciag/ não dava. Acho que é o único entrave que eu vejo no trabalho em parceria/ a dificuldade em encontrarmos um tempo comum a todos.
13	INVESTIGADORA	Quando a entrevistei/ no início do projecto/ tinha-me dito que não encontrava nenhuma desvantagem ou constrangimento no trabalho em parceria. Agora já mudou um pouco de opinião/ trabalhando neste grupo.
14	P8	Sim/ agora considero que é o calendário o maior constrangimento.
15	INVESTIGADORA	E em relação às vantagens?
16	P8	São a partilha/ a partilha de saberes/ é isso. Por exemplo/ eu gostei muito de trabalhar com as ucranianas/ eu não conhecia a associação delas/ mas fiquei admirada porque fazem muito trabalho/ nós é que não conhecemos.
17	INVESTIGADORA	E em relação ao trabalho que realizamos com este grupo de parceiros/ qual a sua opinião em relação aos papéis que cada um desempenhou? Isto é/ acha que cada um desempenhou um papel diferente/ que uns tiveram um papel mais participativo/ outros mais passivo ou acha que a participação foi mais ao mesmo nível? Por exemplo/ em relação aos elementos da Universidade/ acha que houve algum distanciamento/ acha que elas estavam mais numa posição de liderança ou que estavam todos ao mesmo nível?
18	P8	Acho que todos tiveram uma participação igual. As ideias foram todas aceites/ toda a gente deu boas contribuições/ acho que ninguém se destacou dos outros. Existiu uma figura de coordenação/ que era a Marta/ mas acho que não era propriamente ser o líder/ mandar/ como se diz/ era mais ajudar a organizar o trabalho/ coordenar as pessoas/ dizer: hoje começamos com isto e depois faz-se aquilo/ para o tempo das reuniões dar para tudo. Porque era a responsável por garantir que tudo corria bem/ que tínhamos os encontros necessários/ apesar de nós podermos sempre escolher as datas e quando nos dava mais jeito ou não. Mas acho que teve um bom papel.

19	INVESTIGADORA	E quanto ao conhecimento que nós aqui construímos em conjunto/ acha que as formações foram pertinentes/ que aprendeu alguma coisa? Acha que as formações foram suficientes?
20	P8	Eu acho que o número de sessões foi suficiente/ até porque conseguimos fazer o trabalho todo sem nos atrasarmos no calendário. Acho que foi importante o projecto não estar definido logo à partida. Fomos nós que o fomos construindo/ à medida que íamos aprendendo coisas nas sessões. E o facto de serem parceiros muito variados enriqueceu o trabalho porque cada um partilhou a experiência que já tinha e assim o conhecimento do grupo nasceu das contribuições de cada um. Como naquela sessão em que fizemos uma definição da educação intercultural a partir das ideias que todos tinham. A mesma coisa nas planificações. Todos davam ideias/ todos ajudavam com materiais que traziam de casa/ histórias/ livros/ e assim o projecto nasceu de todos. Gostei muito desta maneira de trabalhar/ de cada um poder dar o seu contributo para se fazer um produto final que é de todos/ que tem um bocadinho de cada um.
21	INVESTIGADORA	E quanto às relações entre as pessoas/ a forma como se relacionaram/ acha que houve abertura das pessoas a outros pontos de vista? Houve negociação? Conseguimos articular os vários estilos de trabalho? Conseguiu-se adaptar à maneira de trabalhar dos colegas e do grupo? Aham que este tipo de trabalho ajudou a aumentar a auto-confiança das pessoas e ajudou-as a participarem mais/ a estarem mais à vontade/ a partilhar as ideias com o grupo sem receios?
22	P8	Sim/ acho que todos aceitaram e respeitaram os pontos de vista uns dos outros/ acho que se soube negociar bem as propostas/ as ideias/ foi tudo negociado/ as actividades. O trabalho do grupo resultou bem/ acho que todos já tinham experiência em trabalhar em grupo e por isso/ foi pacífico/ não houve choques/ conflitos/ todos souberam dar voz uns aos outros/ ouvir o que tinham para dizer/ expor as suas ideias sem medo.
23	INVESTIGADORA	Em relação à realização das actividades/ o momento em que as actividades eram concretizadas/ acha que houve disponibilidade dos outros parceiros para ajudar/ acha que conseguimos alcançar o nosso objectivo/ as crianças aprenderam efectivamente alguma coisa sobre

		interculturalidade?
25	P8	Eu acho que as actividades correram muito bem porque todos os parceiros estiveram sempre disponíveis/ ajudaram a dinamizar muitas actividades/ por exemplo a orquestra de percussão/ que correu optimamente bem/ a sessão em que foi contada uma história em língua ucraniana. Acho que estavam sempre interessados e motivados para fazer as actividades e os alunos adoraram. Via-se que eles estavam a fazer com gosto/ a partilhar um pouco de si/ da sua cultura/ da sua arte.
26	INVESTIGADORA	O trabalho que desenvolvemos foi ao encontro das suas expectativas no que diz respeito à sua prestação individual e à dos outros parceiros? Por exemplo/ o que acha dos parceiros que desistiram/ era isso que esperava? Por que acha que aconteceu?
27	P8	Eu penso que sim/ que o trabalho correspondeu às minhas expectativas. Mas lembro-me da festa de Natal que a Cerciag até falou num teatro sobre chineses/ uma actividade diferente e não a apresentou. Desiludiu-me um bocado porque era uma mais valia para o projecto se eles tivessem participado. A Biblioteca/ embora tenha participado pouco/ ainda teve alguma participação no conto de histórias aqui na escola/ mas acho que correu bem.
28	INVESTIGADORA	Em relação à sua prestação/ o que achou?
29	P8	Eu fiquei um bocado perdida porque estive muito tempo em casa. Eu senti-me um bocado perdida mas ia acompanhando. Mas ao mesmo tempo eu penso que me consegui integrar no projecto/ nas actividades com os miúdos e na participação nas festas principais/ embora eu não tenha podido ir ao Parque Alta Vila/ mas tive pena de não ir. Por um lado sinto essa falta mas por outro lado sinto que tive um envolvimento positivo nos outros trabalhos. É claro que as minhas expectativas eram as de ter conseguido participar em mais sessões e de estar presente em todas as formações mas não me foi possível. Por isso acho que a minha prestação não correspondeu às expectativas que eu tinha/ foi mais baixa.
30	INVESTIGADORA	E agora para terminar/ no futuro/ pensa continuar a trabalhar em parceria/ ir estabelecendo mais parcerias? E em relação às parcerias que tivemos neste projecto/ gostaria de dar continuidade à relação que estabelecemos aqui?
31	P8	Eu acho que sim. Era sempre interessante voltar a trabalhar com este grupo/ ou pelo menos com alguns elementos/ mesmo a fazer actividades pontuais/ convidar a fazer algumas das actividades ou então outras diferentes.

32	Investigadora	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.
----	---------------	--

Transcrição da entrevista final P9

Participantes:

- Investigadora
- P9

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para ti a interculturalidade?
2	P9	É o que se pode tirar das relações entre todas as pessoas de todas as proveniências. São as culturas em relação umas com as outras.
3	INVESTIGADORA	E qual achas que foi o impacto do projecto no grupo de parceiros?
4	P9	
5	INVESTIGADORA	E achas que mudou também alguma coisa nos alunos?
6	P9	Isso foi o principal. Em relação à nossa prestação/ eu achei que foi importante que esta fosse logo a primeira/ porque era como se viesse contextualizar. Os instrumentos/ toda aquela variedade de sons e instrumentos/ era uma forma de diversidade... E era isso que tínhamos planeado fazer/ era começar por abordar esse conceito/ introduzir a diversidade. Acho que foi importante perceber que quando se fala em

		diversidade não é apenas a diversidade cultural/ há muito mais coisas.
7	INVESTIGADORA	E daqui para a frente pretendes continuar a trabalhar a interculturalidade? Porquê?
8	P9	Como eu já tinha dito no início/ nós trabalhamos sempre a interculturalidade/ a diversidade/ porque isso também é o que nós somos. Todas as pessoas que trabalham connosco são de países muito variados/ há sempre essa componente cultural variada.
9	INVESTIGADORA	E depois de termos feito este projecto quais achas serem as mais-valias e constrangimentos do trabalho em parceria?
10	P9	Eu achei que as mais-valias são ao nível de ir muito mais além do que se o trabalho fosse/ digamos/ sozinho. Nunca poderíamos fazer tudo isto que fizemos se não fosse com a colaboração de todos/ todos darem o seu contributo. Foram importantes os momentos de partilha de experiências porque todos mostraram que já tinham feito muito trabalho sobre e isso é sempre de respeitar/ os bons exemplos que mostraram. Acho que também o bom ambiente que se tinha gerado levou a que todos estivessem confiantes e que não houvesse receio de partilhar ideias. Já havia um espírito de grupo/ éramos como uma família/ estavam todos à vontade.
11	INVESTIGADORA	E constrangimentos?
12	P9	Não tenho assim nada a apontar...talvez não ter tido mais tempo/ podia ter participado mais. O transporte das crianças também foi outro problema... mas foi bom ter havido os autocarros para trazer cá as crianças/ porque também têm que ser eles a vir cá/ não podemos ser sempre nós a ir às escolas/ e há coisas que só dá para fazer neste espaço. Mas/ lá está/ nas festas só conseguimos estar presentes graças aos pais/ eles é que se prontificaram a levar os meninos todos de carro/ nem sempre é fácil ter resposta para estas situações.
13	INVESTIGADORA	O que é que achas em relação aos papéis que os parceiros desempenharam?
14	P9	Em que sentido?
15	INVESTIGADORA	Por exemplo/ achas que todos trabalhavam ao mesmo nível ou alguém se destacou por ter um papel diferente?
16	P9	Não/ acho que eram papeis semelhantes.
17	INVESTIGADORA	Todos trabalharam de modo semelhante?
18	P9	Tirando as diferenças próprias do trabalho de cada um/ sim / todos trabalharam igualmente.
19	INVESTIGADORA	E em relação à minha prestação e à dos outros parceiros da

		universidade/ achas que também trabalhámos de igual para igual ou sentiste que tivemos um papel diferente?
20	P9	Sim/ era o de coordenar o grupo. É normal que haja sempre um papel de coordenação/ até porque sem isso era o caos (risos).
21	INVESTIGADORA	Em relação à organização das reuniões/ achas que foram suficientes em tempo e em número/ achas que o trabalho estava bem organizado?
22	P9	Sim/ correu tudo bem. A organização foi excelente/ a investigadora tratou sempre de todos os pormenores/ os espaços/ o transporte para quem não tinha maneira de ir //e também acho que as sessões foram as adequadas e não acho que tenham sido demasiadas sessões/ foram as suficientes. Foi importante ter alguém a coordenar/ porque às vezes também é preciso parar e pensar nas coisas e ter alguém que nos dê uma visão externa sobre esse trabalho.
23	INVESTIGADORA	E em relação à relação entre as pessoas/ acha que houve respeito mútuo/ achas que as pessoas se ouviam umas às outras e respeitavam a opinião do outro ou achas que as pessoas queriam impor a sua vontade e não ligavam nada ao que os outros diziam?
24	P9	Não/ acho que todos respeitaram o trabalho uns dos outros.
25	INVESTIGADORA	E em relação ao impacto que o projeto teve nos alunos? O que achaste?
26	P9	Acho que gostaram/ como é normal/ fizemos tudo de maneira a que fosse motivante para elas/ para estarem interessada e se conseguir passar a mensagem. E nós aqui também estamos muito habituados a trabalhar com crianças/ temos várias atividades específicas/ por isso sabemos como trabalhar nessa área.
27	INVESTIGADORA	E agora após a conclusão do projecto/ achas que isto foi ao encontro das tuas expectativas?
28	P9	Sim/ acho que correu tudo bem.
29	INVESTIGADORA	Portanto/ tu pretendes continuar a trabalhar em parcerias?
30	P9	Claro/ isso já é um modo de vida (risos)...
31	INVESTIGADORA	Com estes parceiros com que trabalhámos neste projecto?
32	P9	Também. Já não era a primeira vez.
33	INVESTIGADORA	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.

Transcrição da entrevista final P10

Participantes:

- Investigadora
- P10

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade? Eu já lhe tinha colocado esta questão no início. A sua opinião é a mesma ou mudou em algum aspecto?
2	P10	Mudou. Antes eu não tinha percebido que havia uma diferença entre multicultural e intercultural. Todas as festas para as quais nós fomos convidados aqui em Portugal eram multiculturais e não interculturais. Fomos só mostrar a nossa cultura e ponto final. Agora percebi que intercultural é uma palavra mais abrangente do que multicultural. “Multi” significa muitas culturas/ “Inter” significa uma interacção/ uma relação entre as pessoas. Não é simplesmente estar umas ao pé das outras mas haver um relacionamento/ elas interagirem/ respeitarem-se/ compreenderem-se e valorizar umas às outras. Na minha opinião foi

		muito enriquecedor ficar a perceber esta diferença.
3	INVESTIGADORA	E que impacto teve o projecto que nós fizemos no grupo de parceiros? O que é que o projecto mudou nas pessoas? Fez diferença/ foi importante?
4	P10	Na minha opinião/ deu para perceber que havia parceiros que estavam interessados em participar/ para enriquecer os conhecimentos/ para saberem diferenças entre multi e interculturalidade/ e havia outros que só participaram porque foi preciso/ porque foram obrigados. Não digo os nomes mas aconteceu. A minha vice-presidente custou um bocadinho a aceitar participar no projecto mas quando começou gostou muito. Ela pensava “quem é que se vai interessar pela nossa cultura?” Mas depois mudou de opinião// porque ela já achava que as pessoas afinal se interessavam pelo nosso trabalho e que valia a pena ir procurá-las e trabalhar com elas. Ela gostou e começou a trabalhar na associação e na escola ucraniana com mais força porque ela já achava que as pessoas afinal se interessavam pelas pessoas e que valia a pena ir procurá-las e trabalhar com elas. Eu também adorei trabalhar com a AparqA/ ele ensinou actividades muito giras para trabalhar com as crianças e para elas perceberem como se deve jogar em equipa/ sentir espírito de grupo. Foram experiências novas/ muito giras. E eu acho que as pessoas/ se elas estiverem mesmo interessadas/ podem usar aquelas actividades no seu trabalho/ enquanto professores. Entre os professores eu acho que havia alguns que não estavam muito interessados mas outros/ sim/ estavam e não foi só pelas nossas actividades foi por todo o projecto. Só tenho pena que não tenha dado para participarmos todos/ nós e os alunos ucranianos/ porque a nossa escola só trabalha ao Sábado.
5	INVESTIGADORA	E achas que mudou também alguma coisa nos alunos?
6	P10	Sim porque os alunos ficaram muito admirados/ mesmo os da nossa escola de sábado. Mas o que valeu mais para mim/ enquanto professora e coordenadora da escola foi que depois de algum tempo os pais começaram a falar daquilo/ por exemplo/ na última reunião que fizemos no ano escolar os pais contaram que os meninos disseram que fizeram isto ou aquilo/ as coisas que aprenderam. Portanto os pais não ficaram de lado/ não ficaram indiferentes. O mesmo aconteceu em Fermentelos e em Barrô. Só pela leitura da história em Ucranianos os alunos ficaram logo muito admirados porque acharam a língua ucraniana muito diferente e complicado e nem imaginavam que era assim. Eles nem sequer conheciam a lenda do nosso país/ para eles era totalmente desconhecido. Em Fermentelos fizemos mais trabalhos/ no Natal e na Páscoa/ e os meninos valorizaram muito as nossas tradições e usaram

		os ovos das Páscoa tradicionais da Ucrânia noutra festa em que participaram. Isso mostra que ficaram muito sensibilizados para esta nova cultura e que souberam respeitar e apreciar os costumes de um povo que eles não conheciam.
7	INVESTIGADORA	E daqui para a frente pretendes continuar a trabalhar a interculturalidade? Porquê? Como?
8	P10	Sabes/ que antes deste projecto nós já trabalhávamos sobre a interculturalidade mas nem sabíamos que estávamos a trabalhar sobre este tema. Com este projecto da interculturalidade é que nós descobrimos como é que podemos fazer mais trabalhos para a comunidade portuguesa onde estamos a viver e deu-nos ideias para o futuro/ de coisas que podemos fazer/ actividades para desenvolver. Percebemos como é que podemos anunciar e divulgar o nosso trabalho/ fazer um contacto entre a cultura portuguesa e ucraniana/ fazer melhores relações entre os dois povos/ para as instituições perceber que podem fazer mais parcerias connosco. Há instituições que já estão a pensar estabelecer parcerias connosco/ como a Belavista Nós dissemos-lhes o que podíamos fazer/ que tipo de actividades lhes podemos oferecer mas isso tudo foi graças ao projecto/ que nos deu estas ideias/ de como podemos fazer parcerias que nos ajudam a integrar melhor e a estar mais unidos à comunidade que nos recebeu. Por isso/ claro que vamos continuar a trabalhar nesta área.
9	INVESTIGADORA	E que actividades propuseram a essa instituição?
10	P10	Eles interessaram-se muito pela leitura de histórias contadas em ucraniano e pelos ovos de Páscoa pintados. Estas ideias resultaram mesmo do projecto/ do que nós fizemos nas escolas. Na feira “Saberes e Sabores” a professora Oksana fez um workshop de ovos pintados à mão e todos ficaram muito interessados/ e querem manter as parcerias connosco para continuarmos a mostrar as nossas tradições aos portugueses. Pelo contrário/ por exemplo/ na Biblioteca Municipal/ que se devia interessar mais por estas actividades/ eu fui lá de propósito para lhe mostrar as nossas actividades mas ninguém telefonou nem ninguém se interessou por nada. Eu pensava que este projecto até ia servir para nos aproximarmos da Biblioteca/ para termos oportunidade de lhes mostrar o que podíamos fazer e estabelecer uma parceria entre a nossa associação e a Biblioteca mas afinal eles também não se interessaram muito e quase nunca apareceram.
11	INVESTIGADORA	Pois é/ com uns resulta/ com outros não.

	P10	Sim. A Bela vista interessou-se mesmo pelo nosso trabalho. Na feira “Saberes e Sabores” toda a gente queria comprar os ovos pintados que a Oksana fez. Já na festa final/ quando eu fiquei em conversa com a sua orientadora da universidade/ a doutora Helena/ ela também gostou muito dos trabalhos que nós mostramos/ que foram feitos através do projecto e ela também disse que podíamos fazer o workshop dos ovos pintados na Universidade. Aqui também existe uma associação “saliências” que está a promover também o trabalho com os miúdos/ e eles este ano fizeram uma festinha para as crianças pequeninas e eu também fui falar com eles/ com essa associação e para fazer uma reunião e propor as nossas ideias. Ela ficou interessada já para esta ano escolar e vão entrar em contacto connosco.
12	INVESTIGADORA	E depois de termos feito este projecto quais achas serem as mais-valias e constrangimentos do trabalho em parceria?
13	P10	Eu acho que tudo é positivo. O lado negativo é quando um dos parceiros não quer/ por exemplo/ no workshop da AparqA/ ele tinha muitas ideias para nos ajudar mas sempre disse que tinha algumas limitações/ por exemplo/ não podia fazer isto a um Sábado. Ou seja/ ele estava interessado no trabalho/ mostrou interesse e via-se que trabalhava com dedicação. Mas/ pelo contrário/ havia pessoas que se podiam ter interessado mais pelas actividades que nós tínhamos para oferecer mas não se interessaram/ só uma professora é que nos chamou para irmos fazer mais do que uma actividade na sua escola. Nós fomos lá várias vezes e conseguimos mostrar uma parte grande do nosso trabalho e da nossa cultura.
14	INVESTIGADORA	Mas porque é que achas que havia algumas pessoas que não estavam muito interessadas?
15	P10	Porque como eu disse no início/ já na primeira reunião havia pessoas que disseram logo/ “Olha/ eu estou aqui porque eu preciso disto para o meu Curriculum Vitae”. E depois/ por causa disso/ as professoras das AEC/ P7 e P8/ tiveram um trabalho enorme por causa delas/ mas isso elas fizeram mesmo com vontade. Às vezes faltaram a reuniões mas isso não significa que não estivessem interessadas/ não significava que não iam fazer as actividades. Também havia professoras que estavam sempre nas reuniões mas depois não faziam nada. É isso que eu considero negativo/ não estarem todos com a mesma motivação/ o mesmo interesse e depois só alguns é que trabalham.
16	INVESTIGADORA	O que é que achas em relação aos papéis que os parceiros

		desempenharam. Achas que todos trabalhavam ao mesmo nível ou alguém se destacou por ter um papel de liderança ou de coordenação?
17	P10	Sim/ notei logo que havia pessoas que fizeram muito e participavam muito. Mas também havia pessoas que falavam muito e não fizeram nada. Também houve pessoas que não falaram quase nada nas reuniões/ só falaram poucas vezes para dar algumas ideias mas fizeram um trabalho enorme. Por isso/ isto como pequena comunidade mostra todos os lados/ o positivo e o negativo das pessoas.
18	INVESTIGADORA	E em relação à minha prestação e à dos outros parceiros da universidade/ achas que também trabalhámos de igual para igual ou sentiste que tivemos um papel diferente? Achas que houve algum distanciamento por sermos da Universidade?
19	P10	Eu achei que a investigadora era a pessoa mais interessada e empenhada porque era o seu projecto/ não é? (risos) Eu acho que a investigadora coordenava muito bem o trabalho e acho que nem era preciso estarem lá as orientadoras/ correu sempre tudo muito bem. Fazia também um papel de intermediária entre as orientadoras e o grupo/ pareceu-me. Porque às vezes a investigadora devia conversar com as orientadoras e depois trazia a opinião delas e a sua também e partilhava com o grupo. Depois fazia a mesma coisa ao contrário/ transmitia as informações das reuniões às suas orientadoras. Por isso eu acho que não era preciso ela (orientadoras) lá estarem sempre. Eu acho que a parte da coordenação estava muito bem. Acho que as reuniões às vezes só falhavam porque as pessoas comprometiam-se a fazer coisas e depois chegava-se à reunião seguinte e elas não traziam nada feito. E/ por exemplo/ houve uma festa grande no Natal e outra no final do ano. E o que é que foi feito? Era feito tudo na última reunião/ nas outras elas falavam era dos problemas delas. E isso não interessava nada aos outros parceiros/ como por exemplo/ a d'Orfeu/ porque eles já têm muito trabalho.
20	INVESTIGADORA	Já tinhas dito que gostaste muito das formações com o Bitocas. E em relação às outras actividades/ o que achaste? Também já disseste que as professoras podiam ter feito mais trabalho/ elas podiam ter pegado mais as tuas sugestões.
21	P10	Na minha opinião/ por exemplo/ os representantes da Câmara Municipal/ eles eram parceiros do projecto/ pelo mesmo estavam na lista dos parceiros/ mas nunca foram lá. Eles nunca sabiam dos problemas que me surgiram a mim/ por exemplo/ é que ao sábado ninguém consegue

		fazer actividades e a minha escolinha só funciona ao sábado. Nós íamos sempre fazer actividades mas nunca tivemos a resposta de ninguém/ a nós nunca ninguém nos ia dinamizar actividades. Nem se esforçaram muito para nos dar alguma coisa. E por isso nunca chegámos a fazer uma troca verdadeira. Por exemplo/ quando marcámos a festinha em Barrô. Elas disseram logo/ que ao sábado não era possível e pronto/ acabou ali/ impuseram aquele limite.
22	INVESTIGADORA	Em relação à organização/ achas que as reuniões foram suficientes/ foi tempo a mais ou estava bem assim/ achas que o trabalho estava bem organizado?
23	P10	Eu acho que as reuniões foram em número suficiente/ tivemos as que foram necessárias para o projecto porque se as pessoas estão desligadas muito tempo elas vão se desinteressar e deixar de fazer o trabalho. O tempo de duração também foi suficiente. Só algumas vezes acho que houve um bocado desleixo de algumas professoras porque houve um dia que foram a um passeio e não avisaram ninguém e depois tivemos que estar à espera/ podiam ter avisado porque as outras pessoas também tinham trabalho e vieram de Aveiro e de Águeda. Na minha opinião/ elas não davam tanto valor às reuniões/ ao trabalho como os outros.
24	INVESTIGADORA	E em relação à relação entre as pessoas/ acha que houve respeito mútuo/ achas que as pessoas se ouviam umas às outras e respeitavam a opinião do outro ou achas que as pessoas queriam impor a sua vontade e não ligavam nada ao que os outros diziam?
25	P10	Nem sempre isso funcionou muito bem porque havia pessoas que queriam impor sempre as suas regras/ ou vocês jogam com as minhas regras ou não há trabalho. E pronto. Não acontecia muitas vezes mas algumas vezes/ sim.
26	INVESTIGADORA	E em relação às crianças/ receberam bem as actividades/ estavam motivadas para continuar o projecto? Na tua escolinha tu ias desenvolvendo sozinha/ mas quando íamos às outras escolas/ achas que os meninos estavam interessados/ estavam a gostar?
27	P10	Na escola de Fermentelos eles gostaram de tudo o que a gente ia lá fazer e propor/ eles fizeram com todo o gosto e convidaram-nos sempre para mostrar mais. E mesmo marcar a data e a hora daquela actividade era mais simples do que em Barrô. Aí a culpa foi dos adultos/ os meninos também receberam bem as actividades.
28	INVESTIGADORA	E agora após a conclusão do projecto/ achas que isto foi ao encontro das

		tuas expectativas? Era isto que tu esperavas fazer e que os outros fizessem?
29	P10	Eu acho que nós fizemos aqui muito mas nem todos queriam usar os nossos conhecimentos e colaborar muito connosco (nós/ associação de ucranianos). Mas na verdade eu até esperava menos deste projecto porque nós já tínhamos participado em alguns projectos/ não digo projectos grandes/ mas já tínhamos tido algumas parcerias com outras associações e eu esperava sempre muita coisa mas na verdade nunca acontecia quase nada. Quando se falava em interculturalidade na verdade o que acontecia era multiculturalidade/ cada um mostrava o que tinha para mostrar e pronto/ iam-se embora e acabou. Aqui eu senti que foi diferente. Primeiro/ enriqueci muito a minha parte teórica/ porque aprendi coisas que não sabia ou que nunca tinha pensado nisso/ como a interculturalidade e o que significa/ eu ao início tinha uma ideia diferente. Outra coisa/ foi que nós aprendemos que podemos fazer muita coisa para as escolas ou para outras associações/ podemos ter muito para mostrar e para partilhar com os outros e eu também nunca me tinha apercebido disso. Foi este projecto que nos deu muitas ideias e nos mostrou como o podemos fazer. A minha opinião eu acho que recebi mais do que esperava e isso foi muito positivo. Recebi muito conhecimento de pessoas muito inteligentes.
30	INVESTIGADORA	E o que é que tu achas em relação às pessoas que foram desistindo/ por exemplo/ a Cerciag/ por que é que achas que eles se desinteressaram e desistiram? Era isso que esperavas?
31	P10	Eu já conhecia alguns parceiros e estava entusiasmada por participarem/ como o P9/ eu fiquei muito mais descansada quando me disse que P9 ia trabalhar connosco/ eu conheço-os muito bem e sei que são muito empenhados e esforçados. P12 também já conhecia e também sabia que para estar aqui envolvido é porque era um trabalho importante. E depois o P11/ eu também fiquei entusiasmada. Nós até estávamos muito interessados na participação deles/ até tínhamos proposto fazer uma visita à Cerciag com os meninos/ para mostrar que a vida pode ser diferente mas que não é por isso que as pessoas deixam de ser úteis e produtivas. Eu lembro-me de ver um programa na televisão onde aprecia a Cerciag e eles mostravam muita coisa. E eu pergunto-me porque é que eles não nos mostraram a nós qualquer coisa? Eles podiam dar alguma coisa aos meninos/ alguns conhecimentos. Fiquei muito triste mas não tenho resposta. Fiquei muito triste que a Biblioteca também se tenha desligado e a Câmara tenha dado apenas o transporte e não se tenha

		<p>interessado por mais nada. Nós podámos ter feito aquelas actividades todas na Biblioteca para outros meninos poderem ver mas isso não aconteceu. Em relação à d'Orfeu/ acho que eles também podiam ter feito mais mas foi numa altura muito difícil para eles porque eles estavam com muitas actividades. Eu sei que eles dispensaram muitas pessoas/ muitos trabalhadores/ por causa da crise/ mas eles podiam ter feito mais para este projecto. Por exemplo/ aquele coro que P7 está a fazer/ eles podiam ter actuado e até podia ser a um Sábado ou a um Domingo/ sem ser num dia útil. A Câmara Municipal/ através da Biblioteca/ podia-nos ter dado aquele espaço para não só aquelas escolas e aquelas turmas terem a oportunidade de ver o nosso trabalho mas também outras escolas e outras turmas/ que fossem visitar ao fim-de-semana/ por exemplo. Mas como dizia P5 que o agrupamento também se interessou pela festa de Natal mas aí já não era visível para tanta gente. Se fosse através da Biblioteca/ com a participação da Câmara Municipal/ se eles tivessem mostrado interesse/ podia ter sido melhor.</p>
32	INVESTIGADORA	Portanto/ tu pretendes continuar a trabalhar em parcerias?
33	P10	<p>Sim/ quer dizer/ é mais fácil trabalhar em parceria porque podemos misturar os métodos de trabalho e podemos enriquecer com isto porque um trabalha assim/ outro trabalha de outra maneira e se juntarmos as pessoas aprendemos novos métodos de trabalho/ aprendemos com os outros. A parceria não é “eu dou e tu recebes e mais nada”/ há algo que se recebe em troca. Eu gostava de trabalhar assim/ mas eu também digo/ é muito difícil porque aqui tínhamos tudo gratuito/ por isso não me custou fazer este trabalho todo no projecto. Mas havia outros que podiam também receber mais/ receber mais do que nós tínhamos para dar/ da nossa associação/ porque era tudo gratuito/ ninguém precisava de pagar nada e mesmo assim não usaram o que tinham à disposição.</p>
34	INVESTIGADORA	Então tu achas que com estes parceiros com que trabalhámos neste projecto seria difícil voltar a trabalhar/ ou só trabalharia outra vez com alguns?
35	P10	Com alguns.
36	INVESTIGADORA	Quais?
37	P10	<p>Eu gostava de trabalhar com a escola de Fermentelos/ com a professora Ana Paula. Com a Stasha/ ela não é representante da d'Orfeu mas podia-se procurar qualquer coisa para trabalharmos em conjunto/ com a Universidade de Aveiro/ que nos propôs aquela ideia de fazer o workshop dos ovos da Páscoa pintados. E eu também gostava muito de</p>

		trabalhar com a Biblioteca Municipal mas ainda não conseguimos. Já fomos várias vezes propor mas não conseguimos nada.
38	INVESTIGADORA	Então os contactos que tu recolheste aqui neste projecto vão-te servir para futuro/ para desenvolveres as tuas actividades.
39	P10	Sim/ e mesmo os que foram negativos/ também podiam resultar no futuro/ às vezes pessoas que naquela altura não mostraram interesse podiam mais tarde lembrar-se/ porque como aconteceu uma vez com a Bela Vista/ nós já tínhamos trabalhado com eles há dois anos na área social da Câmara Municipal e depois eles lembraram-se de nós e convidaram-nos para participar na festa “Sabores e Saberes”. Por isso/ acho que no futuro tudo isto poderá servir para colaboração/ para parcerias e para dar continuidade ao trabalho que já se fez.
40	INVESTIGADORA	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.

Transcrição da entrevista final P12

Participantes:

- Investigadora
- P12

Outras convenções utilizadas na transcrição:

Notação usada	Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ahm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hm
Marca prosódica de uma questão	?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Marca de fronteira de frase	.
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	Professo-
Refere entre aspas	“palavra”
Participantes manifestam risos	(risos)

Nº E.	Locutor	Enunciados
1	INVESTIGADORA	Após a conclusão deste projecto/ o que é para si a interculturalidade? Eu já lhe tinha colocado esta questão no início. A sua opinião é a mesma ou mudou em algum aspecto?
2	P12	Acho que a minha opinião é mais ou menos/ a mesma/ mas claro que aprendemos sempre mais um pouco. Tem a ver com a relação entre as pessoas/ de diferentes cultural/ a sua relação.
3	INVESTIGADORA	E que impacto teve o projecto que nós fizemos no grupo de parceiros? O que é que o projecto mudou nas pessoas?
4	P12	O projeto foi um compromisso assumido por todos/ logo todos tiveram que se empenhar e esforçar-se para que a sua prestação fosse ao encontro do que se tinha proposto. Eu acho que todos conseguiram isso mais ou menos/ tirando um caso ou outro/ já se sabe.

5	INVESTIGADORA	E acha que mudou também alguma coisa nos alunos?
6	P12	Pelo menos do que eu pude ter conhecimento/ isto é/ do papel da biblioteca no projeto/ em relação à hora do conto que dinamizámos/ eu acho que foram bons momentos de aprendizagem para os alunos/ levar as histórias interculturais e dar-lhes a conhecer aspetos dos diferentes cantos do mundo.
7	INVESTIGADORA	E daqui para a frente pretende continuar a trabalhar a interculturalidade? Porquê? Como?
8	P12	Sim/ é um tema transversal à nossa área de trabalho.
9	INVESTIGADORA	E depois de termos feito este projecto quais acha serem as mais-valias e constrangimentos do trabalho em parceria?
10	P12	Há sempre muito a ganhar uns com os outros. Uns dão umas coisas/ outros dão outras/ aprende-se sempre. No fim de tudo eu acho que o trabalho em equipa foi muito importante porque cada um contribuiu para as atividades. Isso fez-nos dar mais valor aos outros/ à sua opinião.
11	INVESTIGADORA	O que é que acha em relação aos papéis que os parceiros desempenharam. Todos trabalhavam ao mesmo nível ou alguém se destacou por ter um papel de liderança ou de coordenação?
12	P12	Eu não participei em todas as reuniões mas pareceu-me que todos estavam empenhados e a participação era uniforme. Talvez com parceiros da universidade/ tenha tido um papel um pouco diferente porque tinha que coordenar as coisas/ tinham que fazer a ligação entre todos. E quando às vezes nós não podíamos estar presentes/ houve sempre o cuidado de nos manter a par do que se tinha passado e de nos dizer o que tinha ficado combinado para a reunião seguinte. E também de transmitir ao grupo alguma informação que nós quiséssemos dar. Isso era uma maneira de nos permitir fazer o trabalho/ para não ficarmos para trás. Foi excelente”.
13	INVESTIGADORA	E em relação à minha prestação enquanto coordenadora?
14	P12	Acho que foi uma função bem desempenhada/ correu tudo bem.
15	INVESTIGADORA	Em relação à organização/ acha que as reuniões foram suficientes/ o trabalho estava bem organizado?
16	P12	Sim. Nas reuniões/ o trabalho foi bem conduzido/ todos tinham a palavra/ a investigadora estava sempre lá/ a orientar as ideias. Também tentava fazer com que não houvesse muita dispersão/ não era? Há sempre aqueles momentos em que as pessoas começam a dispersar/ a falar em paralelo/ de outras coisas.
17	INVESTIGADORA	E em relação à relação entre as pessoas/ acha que houve respeito

		mútuo/ que as pessoas respeitavam a opinião do outro?
18	P12	Sim/ pareceu-me que todos respeitavam. Também não podia ser de outra maneira/ não é? Trabalhar em parceria é mesmo assim/ se não nunca funciona.
19	INVESTIGADORA	E em relação às crianças/ receberam bem as actividades/ estavam motivadas para continuar o projecto?
20	P12	Como já disse/ acho que foi muito enriquecedor para elas e não só/ para todos/ mesmo. Não foi só a nível de conhecimentos/ da teoria/ também aprendemos muito em termos pessoais/ umas com as outras porque somos todas diferentes/ aprendemos a respeitar-nos e a sermos tolerantes/ isso fez-nos crescer enquanto pessoas/ o próprio tema da interculturalidade refere-se a isso. Também é importante saber aplicar essas ideias a nós próprias.
21	INVESTIGADORA	E agora após a conclusão do projecto/ acha que foi ao encontro das suas expectativas?
22	P12	Foi mais ou menos. Eu preferia ter participado mais mas há sempre outras coisas...
23	INVESTIGADORA	Que coisas?
24	P12	Já se sabe/ as limitações de tempo/ há sempre muita coisa para fazer.
25	INVESTIGADORA	E qual a sua opinião em relação à desistência da Cerciag?
26	P12	Pois/ deve ter sido também por isso/ não sei bem.
27	INVESTIGADORA	E no futuro/ pretende continuar a trabalhar em parceria?
28	P12	Nós aqui na Biblioteca é sempre em parceria que trabalhamos/ com quase toda a cidade. Nem podia ser de outra maneira. Eu sempre trabalhei em parceria e pretendo trabalhar sempre dessa maneira
29	INVESTIGADORA	E também com os mesmos parceiros?
30	P12	Sim/ com as escolas sempre. Com os outros estamos sempre a participar em projetos ou eventos.
31	INVESTIGADORA	Terminámos. Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 8 – Segundo momento de análise de dados

8.1. Análise dos dados recolhidos por meio do focus group/ entrevista final e audiogravação das reuniões de trabalho presencial



Nome do Nó: Representações sobre interculturalidade e educação intercultural posteriores a participação na parce

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 4 Referências |4.06%

Referência 1 | 1.77%

Interculturalidade está relacionada com o facto de conseguirmos interagir com pessoas que sejam diferentes linguisticamente/ socialmente/ culturalmente/ que sejamos capazes de aceitar essas diferenças e conviver entre todos de forma harmoniosa.

Referência 2 | 1.07%

eu já estava sensibilizada para essas questões mas fiquei ainda mais sensibilizada/ tive oportunidade de reflectir e aprofundar mais este assunto.

Referência 3 | 0.76%

saber aceitar e respeitar todas as pessoas/ conviver com a diversidade/ tirar proveito dessa diversidade

Referência 4 | 0.46%

transmitirmos essas ideias aos nossos filhos/ aos nossos alunos.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 3 Referências |1.66%

Referência 1 | 0.39%

Para mim a interculturalidade é sempre a convivência entre povos de diferentes raças/ etnias/ costumes/

Referência 2 | 0.30%

Isto é a base de toda a educação/ porque é formação. A formação do cidadão. E a partir daí é que em a alfabetização/ aprender a ler/ a contar/ a escrever/ etc. Isto é a base de tudo.

Referência 3 | 0.97%

Porque as nossas escolas são desafiadas/ cada vez mais a ser interculturais. E/ portanto/ quando estes valores estiverem todos assentes/ aí toda a comunidade está recetiva a outras culturas/ a outros saberes

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 3 Referências |5.76%

Referência 1 | 3.43%

É estarmos abertos a receber o Outro/ tal como ele é/ não o discriminado e aceitando que ele é igual a nós mas também é diferente/ também tem as suas diferenças. E esperar que ele também nos aceite porque nós também somos diferentes dele.

Referência 2 | 1.21%

É o vivermos todos em paz e harmonia numa sociedade feita de diferenças/ de diversidade/ em que vamos aprendendo todos os dias coisas diferentes porque os que nos rodeiam também são diferentes e/ por isso/ temos muito a aprender com eles/ podemos enriquecer-nos.

Referência 3 | 1.12%

a partir de agora vou procurar sempre que a interculturalidade esteja presente/ quer dizer/ eu acho que já está. A educação intercultural está lá sempre/ não é/ trabalhamos sempre os valores/ a cidadania/ o respeito/ a diversidade. É fundamental porque não são coisas que se aprendem só numa disciplina/ tem que estar em tudo/ é transversal

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 5.22%

Referência 1 | 2.76%

a interculturalidade/ a educação intercultural/ a interacção entre todas as pessoas/ diferentes ou iguais/ as experiências que se vivem em conjunto. A aprendizagem que se faz ao saber que os outros são diferentes de nós e que se o respeitarmos/ aceitarmos e interagirmos com ele podemos enriquecer-nos e aprender novas coisas.

Referência 2 | 2.46%

O tema é trabalhado sempre até porque está ligado à educação para a cidadania/ aos valores/ à educação em geral. É trabalhado sempre pelos nossos alunos/ desde o primeiro ano e tem que fazer parte do nosso currículo do 1ºCiclo/ de modo transversal/ porque não é uma área isolada/ está em tudo

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.8%

Referência 1 | 1.8%

A partilha entre culturas/ partilha de saberes/ de tradições/ uma vivência conjunta onde há interacção mas sem se perder a individualidade/ mantendo a sua própria identidade mas estando aberto ao Outro/ convivendo com ele/ aceitando-o e respeitando-o.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 2.92%

Referência 1 | 2.92%

Quando eu comecei eu achava que era mais uma perspectiva da multiculturalidade. Agora a impressão com que eu fico é que/ a multiculturalidade é cada cultura ali como se estivessem ali as culturas todas/ em que nenhuma choca com nenhuma/ pronto. Mas a interculturalidade não é isso/ é a relação que se estabelece celebrando as diferenças/ não é procurando anular nem umas nem outras.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 3.12%

Referência 1 | 3.12%

Eu acho que temos os conceitos cá dentro mas não pensamos muito bem sobre eles. Na minha formação inicial falava-se muito sobre a multiculturalidade/ o respeito/ que também é preciso ter pela outra cultura. Mas o respeito não é ele fica ali e eu fico aqui/ cada um na sua. É/ se calhar/ interessar-se/ é querer conhecer mais sobre ele/ dar-se com ele.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referência | 13.86%

Referência 1 | 4.13%

Bem/ mudou um bocadinho. Eu acho que agora penso mais sobre as pessoas estarem em contacto e ganharem sempre com isso/ ganharem pelas relações com outros que são diferentes.

Referência 2 | 9.73%

Acho que é um tema muito pertinente para a nossa sociedade e para todo o mundo por causa da

globalização dos imigrantes que vêm para o nosso país e também pelos que portugueses que vão para o estrangeiro. Devem ser sempre trabalhados os valores/ o respeito/ até para se poderem integrar lá fora/ quando vão imigrar/ até pode ser que alguns dos nossos alunos tenham que ir procurar trabalho noutros países

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.49%

Referência 1 | 1.49%

Por exemplo/ que a interculturalidade tem a ver com a interacção ente pessoas/ povos/ ... E que devemos reflectir sobre a riqueza que essa diversidade nos traz.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 2.84%

Referência 1 | 2.84%

É o que se pode tirar das relações entre todas as pessoas de todas as proveniências. São as culturas em relação umas com as outras.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 2.89%

Referência 1 | 1.33%

"Multi" significa muitas culturas/ "Inter" significa uma interacção/ uma relação entre as pessoas. Não é simplesmente estar umas ao pé das outras mas haver um relacionamento/ elas interagirem/ respeitarem-se/ compreenderem-se e valorizar umas às outras.

Referência 2 | 1.56%

mostrava o que tinha para mostrar e pronto/ iam-se embora e acabou. Aqui eu senti que foi diferente. Primeiro/ enriqueci muito a minha parte teórica/ porque aprendi coisas que não sabia ou que nunca tinha pensado nisso/ como a interculturalidade e o que significa/ eu ao início tinha uma ideia diferente.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.39%

Referência 1 | 1.39%

Acho que a minha opinião é mais ou menos/ a mesma/ mas claro que aprendemos sempre mais um pouco. Tem a ver com a relação entre as pessoas/ de diferentes cultural/ a sua relação.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.70%

Referência 1 | 1.70%

Eu aprendi diferença entre multiculturalidade e interculturalidade porque eu pensava que era a mesma coisa mas como a investigadora explicou agora já percebo que são coisas diferentes.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 2.89%

Referência 1 | 1.33%

Eu acho que um trabalho deste tipo/ os alunos têm sempre que aprender

Referência 2 | 1.56%

os alunos estão a gostar e isso é/ isso diz logo tudo

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.80%

Referência 1 | 0.80%

Que a educação intercultural é importante em tudo o que fazemos/ e é verdade porque se não há

respeito não há nada. E há muita falta de respeito.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.34%
Referência 1 | 0.34%
Sim/ foi importante fazer essa distinção

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.22%
Referência 1 | 1.22%

Sim. A interculturalidade foi um tema importante para eles/e para nós/e estas questões deviam ser sempre trabalhadas/ não ficar esquecidas.

Nome do Nó: Desenvolvimento da competência intercultural

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 4 Referências | 7.14%

Referência 1 | 1.13%

estiveram sempre atentos a tudo o que foi feito aqui na escola/ e pelos parceiros do projecto/ e para eles a interculturalidade é agora um conceito familiar

Referência 2 | 0.98%

curiosidade e vontade de se informar sobre este assunto/ e de saber que actividades eram aquelas e o porquê de estarem a ser realizadas

Referência 3 | 2.16%

levá-los a procurar saber mais coisas e a reflectir sobre isso e sobre o sentido que a educação dos seus filhos deve ter à luz da interculturalidade/ o sentido das actividades que realizaram e de como isso é importante para a sua educação e formação. Acho que já foi um primeiro passo importante.

Referência 4 | 2.87%

Os alunos estavam muito contentes e interessados. Estavam sempre a perguntar como é que se diz isto/ ou como é que se diz aquilo/ queriam saber sempre mais. Podia ter durado a manhã inteira... Foi uma aprendizagem que eles adoraram e que nunca tinham toda uma oportunidade como esta. Sim/ houve um grande impacto do projecto nos alunos/ eles queriam aprender mais línguas/ estavam mesmo motivados.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 3 Referências | 3.63%

Referência 1 | 1.94%

O projecto também teve um público indirecto. Primeiro/ porque os eventos também eram dirigidos aos pais e à comunidade/ todos eram bem-vindos/ as portas estavam sempre abertas. Primeiro assim de grande âmbito foi as festas/ tanto para as famílias como para a comunidade em si/ até porque o recinto/ quem quisesse o portão estava aberto e mais que não fosse das escadas poderia ver. Eu costumo dizer/ eles podem nem perceber as mensagens mas nem que esteja na janela ali da casa ao lado viram alguma coisa diferente.

Referência 2 | 0.52%

só o facto de estarem a ver qualquer coisa de diferente/ já lhes chama a atenção/ já perguntam o que é aquilo/ e isso já provoca mudança.

Referência 3 | 1.17%

E se faz as pessoas falarem/ querem saber o porquê e há-de haver uma criança aqui que participou no projecto e acho que isto é importante/ as pequenas coisas que nos podemos fazer perdurar. Portanto/ acho que o impacto a gente nunca vai conseguir contabilizar quantas pessoas tiveram contacto com este projecto.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 1.44%

Referência 1 | 0.59%

Eles fizeram muitas pesquisas na internet e prenderam muita coisa sobre outros países.

Referência 2 | 0.85%

Eu acho que este trabalho era realmente necessário/ para encorajar a abertura/ para aprenderem a dar e a receber dos outros.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 3.74%

Referência 1 | 1.23%

Eles melhoraram um pouco/ estão mais solidários/ mais conscientes da necessidade de partilhar e de aprender com o que os seus colegas têm para dar

Referência 2 | 2.51%

as no final quando eu peço aos meus alunos para me dizerem o que acham que é a interculturalidade e um dele me escreve " para mim a interculturalidade é ter respeito pelas pessoas/ pelas suas diferenças e línguas" eu fico feliz porque acho que está aqui tudo/ que ele percebeu perfeitamente/ não é?

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 4 Referências | 5.55%

Referência 1 | 2.07%

A ideia que eu tenho é que o projeto causou grande impacto/ (...) as coisas começaram a ser divulgadas no jornal da nossa escola/ uma mostra do trabalho que estávamos a fazer/ os colegas começaram-se a aperceber que estávamos a trabalhar sobre educação intercultural e ficaram curiosos/ alguns até disseram que gostavam de participar/ especialmente nas outras escolas do 1ºCEB do agrupamento.

Referência 2 | 0.95%

oi uma atividade muito enriquecedora/ aprender palavras em ucraniano e compará-las com as portuguesas/ porque eram muito diferentes.

Referência 3 | 0.57%

icámos todos a conhecer melhor aquele país/ muitos nunca tinham ouvido falar. E

Referência 4 | 1.96%

Por exemplo/ lembro do história do nabo gigante/ as crianças compreenderam a mensagem/ somos todos pessoas/ cidadãos do mundo/ ou seja/ cada um tem a sua língua/ tradições diferentes/ e devemos respeitarmo-nos uns aos outros/ ser tolerantes/ porque temos que viver juntos.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 3 Referências |3.04%

Referência 1 | 0.91%

Ao fazer este projecto/ ao conhecer as pessoas do grupo/ verifiquei que há muitas diferenças mas também aspectos comuns entre todos/ há diversidade. E isso enriquece-nos porque cada um tem algo que o outro não tem e pode partilhar

Referência 2 | 1.53%

E então a mãe chegava/ ainda nem tinha parado o carro e eles já estavam "Ã" mãe tu tens que me deixar ir e não sei quê/ é das tantas às tantas horas/ tenho que vir ensaiar". Eles gostaram imenso/ integraram-se muito bem/ nem sempre estiveram nas actividades de ensaio/ nem sempre estiveram nelas todas/ mas vinham sempre com as antenas ligadas para à primeira já conseguirem apanhar...

Referência 3 | 0.6%

os alunos deliraram com aquilo! Foi espetacular! Todos queriam experimentar/ estavam verdadeiramente entusiasmados/ acho que não podia ter sido melhor

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência |2.14%

Referência 1 | 2.14%

Eles aprenderam tantas coisas/ as danças/ a capoeira/ os trajes/ a língua gestual/ acho que foi uma experiência muito rica para todos

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência 3.03%

Referência 1 | 3.03%

foi importante que esta fosse logo a primeira/ porque era como se viesse contextualizar. Os instrumentos/ toda aquela variedade de sons e instrumentos/ era uma forma de diversidade

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência |1.11%

Referência 1 | 1.11%

foram bons momentos de aprendizagem para os alunos

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência 0.90%

Referência 1 | 0.90%

muito mais conhecimento/ sobre os países/ aquilo tudo que andámos a estudar

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências |1.04%

Referência 1 | 0.50%

os alunos já aprenderam que há muita diversidade no mundo inteiro.

Referência 2 | 0.54%

Portanto se os vejo entusiasmados/ com o que tem sido feito/ curiosos por saber mais e de ir sempre à procura/ então estou satisfeita.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência 0.73%

Referência 1 | 0.73%

eu acho que também já aprendemos muitas coisas com este trabalho.

Nome do Nó: Papéis dos parceiros

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 33 Referências | 26.31%

Referência 1 | 0.68%

Em relação à festa/ eu já contactei com P9/ eles disseram-me que era muito difícil agora disponibilizarem o material de som/ microfones/ colunas

Referência 2 | 1.25%

O que ele me disse hoje / o mais rápido possível/ dizer mesmo o que é que precisam para eles conseguir dar resposta/ pode acontecer que um dia quer der/ mas pode acontecer que não. Mas o mais rápido que saibam o que precisam mais rápido podem dar resposta. Só isso.

Referência 3 | 2.21%

[a investigadora] fazia também um papel de intermediária entre as orientadoras [referindo-se às supervisoras institucionais] e o grupo/ pareceu-me. Porque às vezes a investigadora devia conversar com as orientadoras e depois trazia a opinião delas e a sua também e partilhava com o grupo. Depois fazia a mesma coisa ao contrário/ transmitia as informações das reuniões às suas orientadoras. Por isso eu acho que não era preciso elas (orientadoras) lá estarem sempre

....

Referência 4 | 0.72%

Talvez com parceiros da universidade/ tenha tido um papel um pouco diferente porque tinha que coordenar as coisas/ tinham que fazer a ligação entre todos

Referência 5 | 0.85%

Da parte da d'Orfeu isto em Dezembro é... caótico! (...) Por mais que eu tente/ e sondei nalgumas potencialidades para algumas coisas... é que não é mesmo por vontade/ é mesmo impossível

Referência 6 | 0.35%

Eu digo à minha colaboradora e ela pode fazer os Ovos de Páscoa na escola

Referência 7 | 0.42%

Eu falei à minha colega e ela disse 'Tão giro/ será que os meus meninos também podiam ir?

Referência 8 | 1.69%

quando às vezes nós não podíamos estar presentes/ houve sempre o cuidado de nos manter a par do que se tinha passado e de nos dizer o que tinha ficado combinado para a reunião seguinte. E também de transmitir ao grupo alguma informação que nós quiséssemos dar. Isso era uma maneira de nos permitir fazer o trabalho/ para não ficarmos para trás. Foi excelente

Referência 9 | 0.69%

Em relação à festa/ eu já contactei com P9/ eles disseram-me que era muito difícil agora disponibilizarem o material de som/ microfones/ colunas...

Referência 10 | 0.31%

Eu vou falar com P12 e pedir-lhe o autocarro. Quantos alunos são?

Referência 11 | 1.29%

E então/ havia a possibilidade de [o Grupo Cultural Criativo] fazer aquelas actividades para os alunos. Eu fui lá falar com ele e realmente há uma série de actividades que eles fazem lá. Ele deu-me aqui uma lista/ das várias actividades que eles podem fazer com os meninos

Referência 12 | 1.04%

P4: Mas podíamos fazer [a festa] lá no Centro Cívico e então tudo se concentrava lá.

Orientadora: Se calhar pensar já na data/ para se propor a data... eu não sei quem é que gere...

P5: Eu sei/ eu trato disso/ vou lá falar...

Referência 13 | 0.55%

assim poderá mais fácil negociar com outros colegas para virem cá fazer fusões... (...) são os nossos colegas da AparqA...

Referência 14 | 1.39%

Investigadora: Tirando P9/ temos outra hipótese? Para o som?

P5:Não sei. Só se for por intermédio da associação de pais.

P3: Então a associação de pais contrata o Amorim. Não foi o ano passado a associação de pais que contratou o Amorim?

P5: Sim/ ele agora não está lá mas também se pode falar...

Referência 15 | 0.52%

Os pais levarem e fazerem uma sopa da pedra. Era interessante/ e isso eu posso falar com a Associação de Pais

Referência 16 | 2.05%

Eu acho que o ponto de situação fazíamos depois das férias/ não? Porque eu tenho aqui uns recados da Aparca para dar/ eles disseram que se calhar a Câmara arranja transporte para fazermos mais umas visitas ao parque. Se vocês estiverem interessadas em voltar lá com os meninos para continuar os jogos que eles estavam a fazer/ ele pediu para marcarmos já três datas/ e com essas datas ele pedia já transporte à Câmara para esses dias

Referência 17 | 0.67%

Investigadora

Para ser na Biblioteca tínhamos que falar com P12/ para saber se há disponibilidade. E além disso há a questão dos transportes...

Referência 18 | 0.35%

O transporte/ tenho que falar com P12/ mas em princípio não haverá problema

Referência 19 | 1.02%

O que eles sugeriram também/ para os professores foi que eles podiam fazer uma mini-formação/ como houve do povoArti/ isto é só uma sugestão/ também não se pagava nada/ eu estou a só a transmitir o que eles disseram

Referência 20 | 0.5%

Porque eu posso pedir no consulado/ nós somos representantes aqui... Posso trazer os livros do primeiro ano

Referência 21 | 1.25%

O que ele me disse hoje / o mais rápido possível/ dizer mesmo o que é que precisam para eles conseguir dar resposta/ pode acontecer que um dia quer der/ mas pode acontecer que não. Mas o mais rápido que saibam o que precisam mais rápido podem dar resposta. Só isso.

Referência 22 | 0.26%

Bem/ eu vou sondar e depois dou o feedback.3fasnht5va70

Referência 23 | 0.3%

E temos também utentes que podiam fazer a parte de Braille...

O

Referência 24 | 0.37%

ue P12 me disse foi que a Câmara disponibilizava os recursos que fosse preciso

Referência 25 | 0.44%

Mas ela comprometeu-se a arranjar os transportes... Acho que vai arranjar...Espero que sim (risos)

Referência 26 | 0.88%

Não/ porque não tem lógica/ eles vão-nos ensinar o que é que a gente vai fazer com os miúdos/ por exemplo/ por mais que eles tragam aqui alguns objectos como trouxeram para a orquestra..

Referência 27 | 0.7%

Porque eles são só dois/ e como são mais de sessenta crianças/ as professoras também podiam ir ajudando. Pronto/ isto foi a sugestão que eles deram.

Referência 28 | 1.46%

No parque da AltaVila/ sim. E seria para começar na próxima semana. E o que eles disseram é para as pessoas não estarem receosas/ aquilo não é nada de especial/ é mais para as pessoas descontraírem/ aprender uns joguinhos/ umas estratégias de colaboração para os meninos/ P2 já deve saber mais ou menos (risos)

Referência 29 | 0.53%

Eles sugeriram duas vezes/ no máximo quatro. Eu disse quatro se calhar era muito. Mas se estiverem interessadas...

Referência 30 | 0.52%

eu também posso falar com eles... eu não cheguei a perguntar se eles podiam vir cá/ em vez de sermos nós a ir lá.

Referência 31 | 0.35%

Eu não sei se eles fazem estas actividades ao Sábado mas eu pergunto- lhe.

Referência 32 | 0.26%

Mas eu falo na vossa situação. Na altura não me lembrei...

Referência 33 | 0.44%

Como disse/ quanto a isto não penso que haja qualquer problema/ basta falar com as animadoras

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 36 Referências | 92.02%

Referência 1 | 2.05%

Então o que é que nós pensámos para começar esta segunda sessão? (...) pensámos que poderia ser interessante elaborar uma reflexão escrita/ para que todos estivessem mais envolvidos

Referência 2 | 3.76%

Eu vou depois reunir as ideias de todos e construir uma definição geral do grupo. A partir daí poderemos orientar o nosso trabalho daqui para a frente. Então eu peço que me enviem essas ideias até à semana que vem/ pelo menos até vinte e quatro horas antes da próxima reunião/ que é para eu ter tempo de ler e de juntar as ideias

Referência 3 | 1.85%

Pronto e agora se calhar podíamos partilhar o que trouxemos de casa/ apresentar a recolha que fizemos/ explicar por que é que trouxemos o que trouxemos/ pode ser?

Referência 4 | 0.46%

Mais alguém quer partilhar alguma coisa?

Referência 5 | 0.64%

Isto podia ser uma discussão que se já podia ter no blog

Referência 6 | 2.76%

Eu trouxe já uma versão do guião de projecto e acho que podemos começar a preencher os campos que ainda estão em branco.

Se calhar/ víamos/ à vez/ e cada um vai dizendo o que falta na sua actividade. Está bem assim?

Então quem é o primeiro?

Referência 7 | 4.2%

Pois temos. Eu tinha pensado/ nós se calhar fazermos um convite já com o programa/ decidimos aqui a ordem de quem vai actuar/ e isso tudo/ e depois podia ir aqui já... como é que eles iam actuar.

Eu posso fazer até meter aqui os bonequinhos do projecto/ até explicar um pouco o que é o projecto/ mas tinha que ser geral/ não podia ser só sobre esta escola em específico

Referência 8 | 0.41%

Então/ depois eu vinha cá distribuir

Referência 9 | 0.41%

É que eu lá posso imprimir isto tudo

Referência 10 | 3.57%

Não/ porque não tem lógica/ eles vão-nos ensinar o que é que a gente vai fazer com os miúdos/ por exemplo/ por mais que eles tragam aqui alguns objectos como trouxeram para a orquestra.. descontraiem/ aprender uns joguitos/ umas estratégias de colaboração para os meninos/ P2 já deve saber mais ou menos (risos)

Referência 11 | 3.39%

Então/ combina-se já um dia para irmos lá à escola. Eu vou-te buscar e vamos lá. O que eles sugeriram também/ para os professores foi que eles podiam fazer uma mini-formação/ como houve do povoArti/ isto é só uma sugestão/ também não se pagava nada/ eu estou a só a transmitir o que eles disseram

Referência 12 | 0.16%

Ela vai filmar

Referência 13 | 3.37%

nas reuniões/ o trabalho foi bem conduzido/ todos tinham a palavra/ a investigadora estava sempre lá/ a orientar as ideias. Também tentava fazer com que não houvesse muita dispersão/ não era? Há sempre aqueles momentos em que as pessoas começam a dispersar/ a falar em paralelo/ de outras coisas

Referência 14 | 3.59%

Eu acho que tu [investigadora] foste espectacular porque deixaste-nos à vontade/ disseste-nos o que se esperava que nós fizéssemos e penso que conseguimos chegar lá. Acho que é isso que se procura na coordenação/ levar as pessoas a.../ motivá-las/ mas para que umas não fiquem para trás/ tem que ser todas a trabalhar

Referência 15 | 3.16%

todos participámos/ é claro que cada pessoa é uma individualidade e participa à sua maneira/ não

quer dizer que numa situação seja menos ativa ou mais ativa/ cada um tem a sua maneira de ser e de atuar. Acho que a investigadora desempenhou muito bem essa função de coordenação

Referência 16 | 2.23%

Acho que todos estiveram unidos e tiveram uma participação igual. Toda a gente deu boas contribuições/ acho que ninguém se destacou dos outros. A investigadora soube gerir bem essas contribuições

Referência 17 | 3.24%

existiu uma figura de coordenação/ que era a investigadora/ mas acho que não era propriamente ser o líder/ mandar/ como se diz/ era mais ajudar a organizar o trabalho/ coordenar as pessoas/ dizer: hoje começamos com isto e depois faz-se aquilo/ para o tempo das reunião dar para tudo

Referência 18 | 0.97%

Eu acho que a quantidade de formações foi suficiente/ o tempo que elas duravam também

Referência 19 | 2.56%

Eu acho que as formações foram o ponto alto do projeto/ principalmente as dos jogos colaborativos/ nunca tinha feito nada assim. A sessão sobre a interculturalidade também foi importante porque todos tínhamos aquelas dúvidas

Referência 20 | 2.99%

a organização foi excelente/ a investigadora tratou sempre de todos os pormenores/ os espaços/ o transporte para quem não tinha maneira de ir (...) e também acho que as sessões foram as adequadas e não acho que tenham sido demasiadas sessões/ foram as suficientes

Referência 21 | 1.54%

que nos permitiram refletir sobre os conceitos e as atividades/ de que maneira se poderiam incorporar no trabalho que estávamos a fazer

Referência 22 | 8.13%

Investigador: Agora queria pedir-vos um trabalho/ era que escrevessem algumas linhas sobre o que acham que é a educação intercultural. O objetivo é depois de cada um escrever se juntar tudo/ juntar as ideias todas e fazer uma definição geral do grupo. O que acham?

P2: Eu tenho que dizer uma coisa (...). Estamos todas muito cansadas e eu depois de um dia inteiro na escola já não consigo estar a pensar em nada! Não acho justo termos que fazer isso!

Investigador: Eu compreendo/ já são muitas horas...

P2: É que assim não dá para fazermos tudo/ é muita coisa

Investigador: Então e se a reflexão ficar para vocês fazerem em casa? Depois enviam-me por email e eu faço a síntese de todos..."

P2: "Isso já é outra coisa..."

Referência 23 | 5.67%

P2: Estou um bocado inibida/ não sei se as colegas estão na mesma/ porque é diferente estar a

pensar aqui/ em tempo real/ e a dar a opinião à frente de todos.

P5: Eu não estou nada inibida (risos). É um ponto de situação que tem que se fazer/ não é? Para ver se está a correr tudo bem. Estes momentos também são importantes.

Investigador: Isso mesmo. Às vezes é preciso fazer uma pausa no trabalho para refletir um pouco e ver se está tudo a correr bem ou se há alguma coisa que devemos melhorar.

Referência 24 | 4.66%

há sempre aquelas tarefas que cabem ao coordenador/ marcar reuniões/ fazer as atas/ controlar o tempo/ no fundo/ organizar o trabalho/ sem isso o trabalho não se desenvolvia/ ou pelo menos não se desenvolvia tão bem/ não é? Por isso é preciso que alguém tenha sempre essa função/ se não é mais difícil de nos coordenarmos e de fazermos um bom trabalho. Acho que a investigadora a esse nível esteve muito bem

Referência 25 | 2.35%

fazia os contactos/ marcou as reuniões/ combinava sempre com os parceiros se podiam estar/ se não podiam/ quando era a melhor altura para fazer as atividades/ tratava sempre de tudo/ tudo correu muito bem

Referência 26 | 0.78%

Investigadora - E depois fazia-se um CD e distribuía-se... às escolas...

Referência 27 | 0.11%

Distribui...

Referência 28 | 0.66%

Então/ programas em formato pequenino e outro grande/ sim?

Referência 29 | 0.42%

É que eu lá posso imprimir isto tudo!

Referência 30 | 1.56%

Então fazes/ para pôr/ por exemplo/ um ou dois no carquejo e depois uns dois três/ vocês também levavam para pôr nas vossas associações...

Referência 31 | 0.74%

Também se fores pôr na Biblioteca/ na Câmara/ eles têm também lá...

Referência 32 | 0.59%

Dá para eu vir trazer na segunda-feira dessa semana?

Referência 33 | 1.46%

Sim. Pronto/ convite já está...ah/ eu precisava era de saber quanto tempo demora mais ou menos cada actuação/ para pôr no convite.

Referência 34 | 12.33%

Nem que eles fizessem um pequeno desfile para que as pessoas vissem como é que era o traje e depois eles dançavam...

Investigadora - E então/ havia a possibilidade de fazer aquelas actividades para os alunos. Eu fui lá falar com ele e realmente há uma série de actividades que eles fazem lá. Ele deu-me aqui uma lista/ das várias actividades que eles podem fazer com os meninos e não se paga/ é tudo grátis aqui para o Concelho de Águeda/ tínhamos era o problema de/ nós queríamos levar as crianças todas/ estamos a falar de quê/ de cento e vinte/ mais ou menos?

Investigadora - E os jogos que eles lá têm são muito engraçados e também têm a ver com inventar características de povos/ têm que inventar sons para serem os códigos/ inventar linguagens/ falar entre eles/ inventar gestos/ inventar adereços/ coisas que eles arranjam lá pelo parque/ portanto fazia todo o sentido/ na lógica do nosso projecto e depois eles dinamizam a interação entre os diferentes grupos. Os grupos misturam-se/ eles aprendem/ entre aspas/ a cultura do outro/ fazer assim estas dinâmicas neste âmbito

Referência 35 | 1.58%

Não/ mas eu faço/ ponho/ e depois se quiseres tirar fotografia ao cartaz e aos cartaz que eu tenho sobre o mundo e assim que eles fizeram.

Referência 36 | 3.67%

Para a apresentação/ não se lembra que tínhamos falado na apresentação/ um espectáculo/ tínhamos/ cada turma/ uma ia apresentando uma a seguir à outra. E o que ele esteve a dizer foi que em vez de apresentarmos em sequência/ todos estavam sempre a apresentar a mesma coisa e as pessoas iam andando de umas para as outras.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 50 Referências | 93.06%

Referência 1 | 1.17%

Eu sei/ mas também se podiam estudar as energias renováveis nos outros países... É uma questão de saber aproveitar os temas e saber fazer as ligações entre as coisas - relacionando com um projeto da escola

Referência 2 | 0.84%

Podia ser interessante qualquer coisa do género de música/ fazermos um videoclip que incluísse várias línguas/ e da nossa parte a língua gestual.

Referência 3 | 1.08%

E temos também utentes que podiam fazer a parte de Braille...

Nós temos um posto adaptado para invisuais/ pessoas que não veem...

Eta giro que fizéssemos um videoclip que mostrasse isso tudo...

Referência 4 | 1.18%

Vem-me à memória/ e agora parece pacífico a ponte entre o que nós podemos fazer e a ideia geral do projecto/ e a ponte também com P7/ que dirige um coro infantil/ que ela é da Sérvia...e

tem um apanhado de...

Referência 5 | 0.25%

E mais não seja eles autocriticarem o livro

Referência 6 | 0.47%

rabalhar este livro com a tua turma/ refazer este livro e o que é que tu mudarias.

Referência 7 | 3.63%

Em relação a actividades acho que é muito giro trazerem várias revistas e terem oportunidade de recortar/ de mexer/ e isto vem um bocado das missões que eu já fiz/ revistas que falem sobre missões para eles se poderem questionar porquê? Porque é que as pessoas vão para outros países ajudar/ porque é que se há um terramoto noutro país as pessoas vão lá ajudar se não conhecem nem sabem quem são. E isto porque eles ouvem nas notícias e vêm para a sala falar se ele é o Outro? Não interessa/ estás longe... E pronto/ fazer nesse sentido/ trazer imagens/ eles comentarem/ fazerem cartazes/ o porquê/ em que é que aquilo lhes mexeu/...

Referência 8 | 1.59%

No primeiro ano/ eu acho que se houvesse possibilidade seria interessante haver algum contacto/ por exemplo/ a história da carochinha/ eu já falei aqui/ ver a história noutra língua/ e sobretudo ouvir noutra língua. Eu acho que era interessante fazer esse tipo de actividades.

Referência 9 | 2.43%

Eu tenho um texto no meu livro do terceiro ano/ "Meninos de todas as cores"/ e então/ eu pensei trabalhar esse texto. Depois de o ter trabalhado/ vemos as diferenças/ fazemos um cartaz/ Fazer um texto tipo teatro uma representação/ pesquisar na internet/ e desenhar um mapa-mundo e colocar os meninos que entram no teatro/ sinalizar os países. E no natal eu arranjo uma canção toda em latim e francês para eles cantarem.

Referência 10 | 1.07%

Eu acho que esta atividade que P2 descreveu é muito boa. Podia ser aproveitada para aqui/ perfeitamente/ podíamos fazer uma coisa parecida/ e ela/ já fez uma vez também pode ajudar agora

Referência 11 | 2.01%

Pronto/ e nós podíamos usar um bocado o que nós aqui trouxemos/ por exemplo/ os manuais/ nós podíamos fazer uma actividade qualquer em que os alunos imaginaram o seu povo imaginário e também poderiam imaginar como é que seria a escola desse povo/ como seriam os manuais/ como é que se trabalha as ciências e as línguas/ o alfabeto do povo imaginário

Referência 12 | 0.86%

E poder adaptar/ por exemplo/ o vestuário/ e palavras específicas de um país/ sei lá... Que eles utilizem/ uma forma de símbolo ou uma forma de código...

Referência 13 | 3.56%

eu tenho vindo a explorar várias histórias no primeiro ano. A última foi "Um mundo cheio de pessoas coloridas" e aí dá para explorar a parte de haver pessoas de várias cores mas todas juntas formarem o mundo. E nesse assunto/ eu também gostaria de explorar/ através do filme "O patinho feio"/ acho que é interessante para eles aprenderem que o patinho é diferente/ vai unir-se a outro que não é patinho/ criam uma grande amizade (IND) e também juntar a parte dos novos programas de Matemática que também tem a história do Patinho feio (IND). E depois chegar à parte/ como é que seria se nós tivéssemos um povo (IND).

Referência 14 | 1.81%

E eu tenho outra proposta/ não se é possível/ mas era muito interessante/ nós estamos a dar o alfabeto/ as letras/ era interessante ouvir a história/ por exemplo/ da carochinha noutra língua/ ou então/ não sei se é possível ou não/ vir alguém/ vir à sala/ vir falar com as crianças porque era interessante ouvirem...

Referência 15 | 3.27%

Porque eu estou mais ligada à música portanto a sonoridade das palavras acho que pode ser uma coisa muito interessante e eles têm interpretação de algumas palavras muito interessantes. O que é que elas acham que significam uma palavra/ cantando... primeiro aprender cantando com umas brincadeiras/ depois chegar aquilo/ o que é que elas acham que é. Fazer um registo do pensamento deles/ das palavras portuguesas que eles não conhecem como das outras línguas também. O que elas acham que isto significa. Sonoridade mesmo das palavras/ acho que poderia ser interessante.

Referência 16 | 2.53%

Eu já pensei/ P7 está a falar naquilo/ que mesmo com a música/ metade/ a professora pode ler em português e eu podia continuar/ e eu pedi para este sábado que os pais trazem mesmo aqueles que vocês têm em português (IND) têm histórias mas são histórias que são da vossa terra. Aqui eu não li essas histórias em português. Eu pedi para este sábado/ por isso sábado vou arranjar e depois digo alguma coisa na quinta-feira próxima/ está bem?

Referência 17 | 8.95%

Eu posso começar a desenvolver com o jogo dos frutos/ como aquilo que eu já te disse/ nós termos várias situações/ vários projecto/ eu tenho uma turma de vinte e três tenho que rentabilizar ao máximo as actividades/ uma vez que nós temos o regime de fruta alimentar/ que distribuimos aqui duas vezes por semana/ temos a semana da alimentação e temos este trabalho/ então e começar o jogo com quê? Com o jogo dos frutos que abarca tudo/ a alimentação/ fruta e depois canaliza-se nas várias áreas para isto. O jogo é essencialmente para quê? Para tratar a igualdade e a diferença. Começa-se o jogo com uma maçã ou com uma laranja e vários grupos. Eles vão analisar o fruto/ a cor/ a espessura/ o peso/ se tem mossas/ se não tem. Depois põem-se todos num saco e eles têm que tentar identificar o seu fruto.

Inicialmente parecem todos iguais mas eles vão-se começar a aperceber "Ai não/ o meu tinha não sei quê" e vão começar. Depois a segunda parte é transformar isso em relação às pessoas/ e ao mundo. "Ah porque ali parece que são todos iguais/ ah não/ aquele faz assim/ e reage assim"/

passar para as diferenças. Então e isso faz de nós melhores pessoas/ piores? E depois vamos tratar a igualdade/ a diferença/ o conhecimento de si/ a abertura ao outro/ as relações de empatia/ cooperação/ situações de discriminação/ e aí depois é o leque: para a matemática gráficos/ para aqui os inquéritos/ as vitaminas/ etc./ para este grupo exploração em relação ao mundo e eu acho que a gente tem que aproveitar uma ideia e canalizar tudo/ não vou estar a fazer...

Referência 18 | 4.25%

E pensei começar por aqui. E depois então vou abrir às histórias e fazer/ por exemplo/ como temos o outro projecto que é as energias/ vou ser muito sincera/ o aís que eles escolherem/ uma das vertentes/ numa parte de apoio ao estudo ou ao que eles quiserem vai ser a sua pesquisa pessoa e aos seu gosto e noutra parte as energias renováveis. Temos que rentabilizar porque o tempo não é muito. E depois/ no povo imaginário/ vamos partir/ por exemplo deste jogo/ "Ah/ tenho aquele fruto" mas será que este fruto/ porque às vezes aparecem aqueles gémeos/ isso será e pôr de parte? E isso será/ por exemplo/ para a ciência. Tem melhor/ por exemplo no fruto/ tem sabor/ não tem sabor? A pessoa que se encontra assim tem mais valor/ tem menos?

Referência 19 | 0.99%

Está planeado no dia da deficiência fazer com eles uma música que vai ser usada a língua gestual/ então/ se querem aproveitar/ se acham que podem (IND) é uma música/ claro

Referência 20 | 1.5%

Por isso eu digo que o Natal é uma boa altura para mostrar que a tua terra é muito parecida com a minha/ mas também tem tradição muito antiga/ muito forte e tudo isso. E depois/ inventar/ também podemos fazer alguma coisa/ também pode ser um passo para aquilo.

Referência 21 | 0.53%

Então/ eu estou aqui a ver duas fases: primeiro uma fase que seria até ao Natal em que cada...

Referência 22 | 0.23%

Com uma exposição de todos os trabalhos.

Referência 23 | 0.81%

E por altura do natal far-se-ia essa exposição/ peças de teatro/ canções/ em que cada turma mostrava o que tinha trabalhado até essa altura.

Referência 24 | 1.4%

Por exemplo/ fazer os cinco continentes com coisas (IND) pôr aquela parte com o que se recolher e por exemplo/ à volta pôr trabalhos sobre esses países. Mas não invalidasse que tivesse fotos/ artesanato e outro material dos vários continentes.

Referência 25 | 1.71%

Eu ia só dizer/ como a investigadora estava a dizer/ ouvindo as diferentes ideias pode-se logo pensar num... num fecho de uma primeira etapa no Natal/ numa primeira etapa onde se calhar se consciencializaria os meninos e todos nós para a existência da diversidade e diversidade a

diferentes níveis...

Referência 26 | 1.71%

Por isso o primeiro trabalho pode ser com um conjunto de actividades como as que já foram aqui descritas/ a questão das sonoridades/ a temática das frutas/ as cores que culminam num arco-íris/ se calhar pegar nestas questões da diversidade e depois como P3 falou de fazer uma peça para apresentar.

Referência 27 | 0.93%

Como nós já tínhamos falado/ vamos fazer uma peça de teatro falada em chinês. Já tenho aqui o guião... E penso que na próxima semana já podemos começar os ensaios.

Referência 28 | 8.68%

P2 - O jogo dos frutos/ recursos: frutos e depois das actividades é a internet. O que eu queria fazer também é a canção que P7 disse que ela tinha/ em várias línguas/ também tinha uma canção sobre os frutos/ queria aproveitar isso. E nesta exposição/ dos jogos e depois da exploração das diferenças dos continentes eu queria ver se conseguia fazer um globo/ ser em corticite/ cinco placas/ para ficar assim redondo/ cortadas ao meio/ e pintar uma de cada cor/ por exemplo/ atribuir uma cor a cada continente. E cá fora bonecos daquela altura a dar as mãos para o globo ficar aberto. E lá dentro/ não desenhar em particular os países/ por que senão isso era o exagero/ mas eles pesquisarem os frutos que existem naquele continente. Independentemente do país/ irem procurando. Porque são do segundo ano e não temos assim tanto tempo quanto isso/ e temos que fazer/ antes prefiro que seja um trabalho mesmo que seja pouco que seja feito por eles. Então/ era isso mesmo/ o produto era a canção e um globo em corticite e para abrir tipo as... as dobradiças para dar forma. Já ando a ver se consigo arranjar forma de fazer isso e depois com os bonecos cá fora a dar as mãos. E por exemplo/ lá dentro os frutos de cada continente e cá foras/ na barriga de cada menino uma receita com os frutos. E se possível/ naqueles que a gente conseguir/ os nomes dos frutos nas várias línguas/ daqueles que nós conseguirmos arranjar. Se conseguirmos arranjar pessoas que não vão traduzindo ou que nos vão arranjando/ ok/ senão...

Referência 29 | 3.48%

Pois e se calhar podia ser engraçado/ até se podia propor para eles/ pegando assim em diferentes frutos/ essas sementes/ com diferentes cores/ diferentes tamanhos/ diferentes formatos/ eles poderem fazer uma montagem/ uma fotografia bonita que representasse um pouco a diversidade/ em termos dos países/ em termos das cores/ em termos das texturas/ e depois até se podia pedir na Universidade tentar arranjar quem nos ajudasse com isso/ fazer um postal/ um postal comemorativo onde se pudesse desejar qualquer coisa/ como é relacionado com o Natal/ por exemplo/ desejar feliz Natal em diferentes línguas...

Referência 30 | 1.57%

Não era? E assim distribuía-se e era uma coisa feita com o contributo de todos. Uns faziam a composição e a fotografia/ nós fazíamos os postais/ vocês traziam as línguas e podia-se fazer qualquer coisa que se distribuía às pessoas para mostrar essa diversidade dos frutos.

Referência 31 | 0.92%

Havia duas professoras que iam trabalhar o tema da música/ estamos aqui a ver a possibilidade de trazer às escolas um pequeno grupo para fazer uma demonstração.

Referência 32 | 3.66%

P9: (...) há algumas coisas que se podem encaixar melhor do que outras/ como seja a orquestra de percussão (...)

Orientadora: (...) isso poderia ser interessante para explorar a diversidade dos timbres/ as possibilidades de construir/ neste caso/ som.

(...)
P9: O que me parece mais plausível é a orquestra de percussão que tem muitos cangalhos/ são as canas de bambu...

Orientadora: Os miúdos aperceberem-se de que eles próprios podem ser os produtores dessa diversidade de sons/ não precisa de trazer um piano de cauda para isso."

P9 - O que me parece mais plausível é a orquestra de percussão que tem muitos cangalhos/ são as canas de bambu...

Referência 33 | 0.85%

Os miúdos aperceberem-se de que eles próprios podem ser os produtores dessa diversidade de sons/ não precisa de trazer um piano de cauda para isso.

Referência 34 | 2.67%

Eu posso dizer uma coisa? Eu já trabalhei com os meus "Os ovos misteriosos"/ já resolveram algumas fichas e começámos com o jogo dos frutos. Para quê? Para depois começarem a pesquisar sobre os frutos/ amanhã vou comprar... já não vai ser corticite/ porque eu sou muito esperta/ vamos comprar tábuas amanhã porque era capaz de partir/ mas a ideia torna-se a mesma. Agora/ não sei é se tenho tempo para pôr os meninos à volta do mundo/ é o que ficar feito/ é o que é.

Referência 35 | 0.45%

Mas depois há pais que pensam que é outra festa qualquer... mais uma de Natal e...

Referência 36 | 0.64%

Pois não mas também se souberem que tem a particularidade deste projecto também podem trazer mais gente/ não é?

Referência 37 | 0.54%

Sim/ isto não é só para os pais/ podem trazer quem quiserem.

P3 - Pois/ a população em geral.

Referência 38 | 0.88%

Estão-se a rir de quê? Ao menos estou a dizer a verdade! E também já decidi o que é que quero fazer para o final de ano... pró mundo/ aquela cena do mundo...

Referência 39 | 3.14%

Investigadora: E em relação às actividades que estão a desenvolver agora... Já têm alguma coisa pensada para a Páscoa?

P10: Eu tenho/ se alguém estiver interessado/ não é. Porque em Ucrânia há a tradição de ovos de Páscoa. E a minha colaboradora de associação ela faz Ovos de Páscoa de Ucrânia. Ela tem uma técnica e faz ovos pintados à mão com técnica Ucrâniana. Investigadora: Mas podia-se fazer uma demonstração nas turmas/ não era?

P6: Isso era giríssimo.

P2: E os miúdos podiam pintar ovos da Páscoa.

P6: Eu gostava de fazer isso com os meus

Referência 40 | 1.16%

Mas depois vocês podem fazer com eles sozinhas. Eu também tenho muitas imagens de Museu dos Ovos da Páscoa em Ucrânia. Podia levar o computador e mostrar para eles verem os ovos da Páscoa e a tradição.

Referência 41 | 2.47%

P6

Eu vou falar com a minha colega/ acho que ela também vai gostar.

P10

Eles têm que levar todos ovos/ só a casca dos ovos.

P6

Eu sei como se faz/ faz-se um buraquinho de cada lado e depois sopra-se.

P10

Mas tem que se ter muito cuidado porque se parte.

P6

Se calhar vou é pedir só para eles trazerem os ovos e depois fazemos isso na escola.

Investigadora

Pois/ era melhor... e fazem vocês.

P6

Eu peço à auxiliar para fazer comigo.

Referência 42 | 1.48%

Então é levo também um vídeo sobre a Ucrânia/ para mostrar primeiro de onde vem esta tradição. E assim eles vão conhecer o país e ver paisagens e as pessoas. Depois mostro o Museu dos Ovos da Páscoa e depois a minha colaboradora vai fazer os Ovos de Páscoa

Referência 43 | 0.16%

E no fim fazem as crianças.

Referência 44 | 1.9%

Para fazermos o jogo do lencinho. Depois/ ainda temos que escolher/ inventar uma música assim como fazem aquelas tribos/ para fazer uma dança/ fazemos uma moda de roda/ eles dão as

mãozinhas e chegamos ao centro todos comas mãozinhas em cima... e depois é desenhar a selva/ uma clareira na sela/ onde eles fazem estas coisas todas.

Referência 45 | 1.68%

Então/ penso que já falámos/ temos aquela ideia do povo imaginário/ não é? Acho que por aí temos muito por onde ir/ acho que as possibilidades são infinitas... Se formos a ver o que é que podemos inventar para esse povo vai desde as roupas/ os hábitos/ a língua/ as canções/ as danças... Isso já

Referência 46 | 1.86%

Eu acho que seria possível continuar a fazer a hora do conto intercultural. A esse respeito as possibilidades são variadas/ já que dispomos de muitos livros que abordam esse tema. Não só histórias sobre meninos de outros países e que nos dão a conhecer esses mesmos países mas também que falam sobre solidariedade/ respeito

Referência 47 | 0.51%

um sarau onde se encaixavam as coisas todas/ onde se encaixava um painel de actividades...

Referência 48 | 0.57%

Podíamos juntar as turmas outra vez e vinham cá contar as histórias/ assim já contavam para todos.

Referência 49 | 1.44%

Depois temos que pensar também/ porque fazemos todos os anos/ é fazer uma assembleia para pais e alunos. Fazemos PowerPoints/ trabalhos/ cartazes/ e os alunos apresentam aos pais... o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano - mostrar aos pais

Referência 50 | 1.59%

Esse jogo que referiu/ por acaso/ na lista de sites que eu dei na semana passada/ é só jogos deste género/ não sei se tiveram oportunidade de ver/ é só jogos desse género/ penso que em inglês/ jogos de frutas/ de roda/ para as crianças poderem reflectir sobre o ser diferente



Nome do Nó: Práticas de colaboração

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 4.31%

Referência 1 | 3.28%

Gostei muito quando vieram cá as orientadoras da universidade. Eram muito simpáticas/ acessíveis/ não era a imagem que eu tinha. Tenho que confessar/ surpreendeu-me um bocado/ quer dizer/ estar ali a falar como se fossemos todos colegas/ foi isso que eu senti/ nada de distância. Senti que estavam aqui como membros iguais/ ou seja como intervenientes/ pelo lado positivo/ para nos auxiliar/ para partilhar/ e acho que como grupo funcionou muito bem.

Referência 2 | 1.03%

Todas essas actividades mostraram que todos estavam disponíveis e todos mostraram grande vontade em participar/ todos mostraram muito empenho.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 2.51%

Referência 1 | 0.52%

foi uma maravilha/ foi o projecto ser aberto. Assim/ não condicionou nada nem ninguém/ foi surgindo de todos/ todos tiveram que participar.

Referência 2 | 1.99%

Acho que aqui é fantástico e ficou bem patente uma coisa/ acho que a gente não estava a pensar no havíamos de dizer/ em falar corretamente/ acho que a gente deu tudo/ partilhou tudo/ era um filho que estava doente/ era o cansaço acumulado de muito trabalho/ foi uma visita de estudo que já chegámos atrasados à reunião/ acho que a gente partilhou tudo em grupo e quando a gente partilha tudo/ constrói/ porque a gente sente o sofrimento dos outros como nosso. E nesse sentido/ é fenomenal/ demos o que tínhamos mais de genuíno.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 2.74%

Referência 1 | 2.21%

Acho que trabalhar com este grupo foi diferente/ as coisas surgiram sem serem impostas/ deu-nos tempo para refletir. Normalmente as formações são-nos dadas já feitas/ são debitadas. E nós aqui fomos construindo o conhecimento entre todas/ fomos analisando/ fomos refletindo sobre isto tudo/ e assim aprendemos mais e melhor

Referência 2 | 0.53%

Eu acho que todos trabalhámos muito bem em conjunto/ conseguimos ser um todo.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 2.57%

Referência 1 | 2.57%

Outra coisa que eu achei muito interessante foi o facto de o projeto não vir elaborado e não ser imposto. Fomos/ entre todos/ construindo o projeto e isso para mim foi uma coisa nova/ acho que

damos mais de nós e crescemos mais quando somos nós a ajudar a construir/ há sempre aprendizagem nesse processo.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 3 Referências | 7.11%

Referência 1 | 2.38%

este trabalho foi muito importante porque aprendemos uns com os outros atividades que podíamos fazer com os alunos/ dávamos ideias uns aos outros de coisas diferentes/ porque cada um tem a sua maneira de trabalhar/ faz coisas que eu posso não saber fazer/ ou porque nunca me lembrei de fazer assim/ e partilhar isso foi espetacular.

Referência 2 | 2.27%

E achei gira aquela sessão que nós tivemos já no final para encontrar o nome do povo imaginário/ e depois o nome dos habitantes (...) todos a dar ideias e andávamos para a frente/ andávamos para trás/ uns queriam de uma maneira/ outros de outra/ mas lá nos entendemos/ foi mesmo um trabalho de equipa e tudo começou ali

Referência 3 | 2.46%

a forma como ela se integrou/ porque ela era como se fosse uma estranha no grupo/ e integrou-se perfeitamente. Nós aqui já tínhamos o nosso grupo formado/ já nos conhecíamos todas e já trabalhávamos juntas há muito tempo/ a Stasha também já trabalhava connosco/ a Nadiya penso que também se integrou muito bem e formámos um grupo muito unido.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.81%

Referência 1 | 0.81%

Tivemos que nos adaptar às maneiras dos outros trabalharem/ conhecer modos diferentes de trabalho/ e que também nos podiam ser úteis. É como se o saber fosse nascendo de todos/ todos participaram na construção.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 7.1%

Referência 1 | 7.1%

E/ além disso/ no grupo de parceiros/ apesar de sermos todos diferentes/ aprendemos todos uns com os outros/ todos tinham alguma coisa a acrescentar (...) Eu acho que isso fazia-nos ganhar respeito pelo que eles diziam/ pelas ideias que davam/ porque também gostávamos quando ouviam as nossas ideias

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.48%

Referência 1 | 1.48%

Gostei muito desta maneira de trabalhar/ de cada um poder dar o seu contributo para se fazer um produto final que é de todos/ que tem um bocadinho de cada um.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 8.72%

Referência 1 | 8.72%

Foram importantes os momentos de partilha de experiências porque todos mostraram que já tinham feito muito trabalho sobre e isso é sempre de respeitar/ os bons exemplos que mostraram. Acho que também o bom ambiente que se tinha gerado levou a que todos estivessem confiantes e que não houvesse receio de partilhar ideias. Já havia um espírito de grupo/ éramos como uma família/ estavam todos à vontade

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.72%

Referência 1 | 1.72%

Eu já conhecia alguns parceiros e estava entusiasmada por participarem/ como o P9/ eu fiquei muito mais descansada quando me disse que P9 ia trabalhar connosco/ eu conheço-os muito bem e sei que são muito empenhados e esforçados. P12 também já conhecia e também sabia que para estar aqui envolvido é porque era um trabalho importante.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 7.58%

Referência 1 | 7.58%

Não foi só a nível de conhecimentos/ da teoria/ também aprendemos muito em termos pessoais/ umas com as outras porque somos todas diferentes/ aprendemos a respeitar-nos e a sermos tolerantes/ isso fez-nos crescer enquanto pessoas/ o próprio tema da interculturalidade refere-se a isso. Também é importante saber aplicar essas ideias a nós próprias.

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 20.25%

Referência 1 | 20.25%

P10: A festa podia ser feita na Biblioteca/ eles têm lá um espaço que dava. Depois as pessoas até podiam ir lá ao fim de semana visitar.

P4: Eu acho que era melhor ser aqui...

P2: É mais fácil se for aqui na escola/ temos o recreio...

Investigador: Para ser na Biblioteca tínhamos que falar com P12/ para saber se há disponibilidade. E além disso há a questão dos transportes...

P2: Tinha que ser feita aqui à mesma/ de qualquer maneira.

Investigador: E se desta vez fosse na outra escola?

P6: Pois/ era bom! (risos)

P4: Isso era muito mais confusão/ levar as crianças todas para lá/ nós somos mais...Era melhor ser aqui.

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 17.14%

Referência 1 | 17.14%

P2: "Então posso ser eu agora?"

Investigador: "Claro!"

P2: "É que eu tenho aqui tanta coisa (risos)/ trouxe muita coisa para mostrar/ tenho aqui os relatórios todos daquela formação que eu vos falei/ onde fizemos o povo imaginário..."

Investigador: "Boa! Tem fotos?"

P2: "Tem aqui as figurinhas tristes/ sim/ todas. Ao princípio até tinha um bocado de vergonha de mostrar isto (risos)...Mas agora/ olha/se é para fazer é para fazer"

P3: "Qual vergonha... (risos)"

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.04%

Referência 1 | 1.04%

eu acho que esta atividade que P2 descreveu é muito boa. Podia ser aproveitada para aqui/ perfeitamente/ podíamos fazer uma coisa parecida/ e ela/ já fez uma vez também pode ajudar agora

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.04%

Referência 1 | 1.04%

o trabalho tem corrido muito bem e eu acho que/ a este ponto/ já todos confiamos uns nos outros/ já somos um grupo unido e isso nota-se no que é feito

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1/72%

Referência 1 | 1/72%

houve sempre a possibilidade de cada um/ nas reuniões manifestar a sua opinião/ trazer ideias novas/ e foram todas respeitadas e discutidas. Acho que houve sempre um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1/61%

Referência 1 | 1/61%

Olha/ da minha experiência digo-te já que trabalhar sozinho nunca é a mesma coisa. Enquanto estamos todos aprendemos sempre uns com os outros/ mais não seja porque aquela sabe sempre alguma coisa que eu não sei e eu também tenho alguma coisa para lhe ensinar a ela. Por isso/ o trabalho em grupo/ em parceria é sempre muito mais...

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1/21%

Referência 1 | 1/21%

Como eu estava a dizer... há um jogo que eu costumo fazer... para introduzir o tema da exclusão/ chama-se "Jogo das Cores" e é assim/

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1/02%

Referência 1 | 1/02%

fazê-los pensar nas diferentes cores/ nas diferentes raças (...) nas culturas/ para chegarem à conclusão que nós somos um mundo grande/ um mundo com muitas pessoas

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0/87%

Referência 1 | 0/87%

trouxe muita coisa para mostrar/ tenho aqui os relatórios todos daquela formação que eu vos falei/ onde fizemos o povo imaginário

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 20.05%

Referência 1 | 20.05%

Investigadora: Se vocês estiverem interessadas em voltar lá com os meninos para continuar os jogos que eles estavam a fazer/ ele pediu para marcarmos já três datas/ e com essas datas ele pedia já transporte à Câmara para esses dias.

P3: Olha/ é muito complicado/ eu digo-te uma coisa/ é assim/ o meu terceiro ano/ eu ainda tenho um bocadinho de matéria para dar.

Investigadora: Pronto/ tudo bem.

P4: E temos testes intermédios...

(...)

Investigadora: Nisso estão à vontade/ eu disse que ia perguntar se alguém estivesse interessado...

P4: Não/ por mim não.

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 9.12%

Referência 1 | 9.12%

Eu/ numa escola em que estive em Ovar trabalhamos o livro de Luisa Ducla Soares "Os meninos de todas as cores" no Carnaval. Foi um desfile onde cada turma escolhia um continente/ e depois iam vestidos de acordo com esse continente/ e trabalhavam uma parte da cultura.

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 14.15%

Referência 1 | 14.15%

P4: Mas era só uma vez lá?

Investigadora: Eles sugeriram duas vezes/ no máximo quatro. Eu disse quatro se calhar era muito. Mas se estiverem interessadas...

P7: Eu sempre normalmente tenho aulas às seis horas e quando são estas reuniões tenho mesmo que faltar.

Investigadora: Não tem que ser...

P4: Podemos ir as professoras da turma.

Investigadora: Seria às quintas-feiras/ de quinze em quinze dias.

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 10.21%
Referência 1 | 10.21%
Eu tinha este livro lá em casa...

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 14.03%
Referência 1 | 14.03%
Depois trouxe quatro livros que já trabalhei com eles e acho que são muito pertinentes nesta/ para este tema: “Cores que se amam”/ acho que é uma história muito gira/ são dois amigos que vão-se descobrindo/ a gente pensa que é uma coisa mas ao longo da história vai-se descobrindo/ é muito giro e muito fácil para os nossos pequenos. Depois/ para os pequeninos para eles descobrirem o que é que têm de diferente e para eles desenharem logo os estereótipos que eles têm dos outros povos/ acho que é fundamental: “Se eu fosse...”. Se eu fosse chinês tinha que comer com pauzinhos/ se eu fosse italiano/ tatatata tal/ várias coisas. Primeiro até se pode dizer que se vai acentuar as diferenças mas depois é uma questão de partir daquilo que a gente acha que não está muito correcto e dar-lhe forma.

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 0.75%
Referência 1 | 0.75%
Posso ser eu. Eu trouxe sobre a aprendizagem da língua no primeiro ano

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 5.87%
Referência 1 | 5.87%
Pois/ ao fim da formação fizemos uma exposição num museu/ na escola Marques Castilho/ isto era a parte final do projecto/ ao longo do ano fizemos o filme da comunidade/ o dia-a-dia/ as ferramentas/ os objectos/ os rituais... também montámos o... o nosso povo tinha tudo desde as festas/ as ferramentas/ os utensílios/ fizemos tipo uma... uma maquete daquele povo que era da escola/ fizemos uma réplica/ a sua planta/ cada escola tinha e era os diversos espaços. Tenho aqui diversas fotos...

Fontes Internas/Sessões de trabalho presencial em... 1 Referência | 13.22%
Referência 1 | 13.22%
No final/ tenho mesmo o vídeo/ todos os materiais que foram construídos/ a história da história/ bem-vindos ao museu do PovoArti/... Isto/ só para percebermos/ é aquilo que nós estamos a pensar fazer no nosso/ projecto. Pegámos e fomos inventando como é que seria o ritual daquele povo/ como é que eles se divertiam/ (IND)/ como é que se alimentariam/ as ferramentas que utilizavam/ e havia vários passos/ como seria a casa deles/ tudo e foi-se construindo onde se fez um museu/ e tinha vários passos/ que acho que é aquilo que a gente está a pensar fazer com o nosso projecto/ não é? Depois ou teatro ou representação/ digamos que aqui foi o produto final daquilo que a gente andou a construir ao longo de uma formação de um ano inteiro. Sei que eles também vinham às escolas...



Nome do Nó: Representações sobre trabalho em parceria

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.46%

Referência 1 | 1.46%

eu acho que havia alguns [parceiros] que não estavam muito interessados (...) não só pelas nossas atividades/ foi por todo o projeto. Olha/ o que se passou com A Cerciag/ eu não percebi/ não tenho resposta.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 3 Referências | 2.93%

Referência 1 | 1.31%

Eu gosto de sempre de dar o meu máximo/ eu sou daquelas que se é para fazer é fazer bem/ se vou participar nisto vou-me esforçar ao máximo (...) mas outra coisa é quando a gente já tem tantas obrigações/ burocracias na escola/ torna-se/ é frustrante porque não dá mesmo/ porque acho que a gente tem que ir mais além e isso custou-me/ não poder fazer mais.

Referência 2 | 0.71%

acho que este projecto também nos dá uma grande lição de vida: com pouco a gente pode fazer muito. E com projectos como este/ que começam quase do nada/ só com a boa vontade dos participantes

Referência 3 | 0.91%

é o facto de com pouca coisa se faz uma festa e se atrai gente/ e se convidam todas as pessoas que quiserem ver/ as que iam a passar/ que podiam estar a passar à porta e entrar/ e não é preciso pagar milhares para vir actuar à noite num programa

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.73%

Referência 1 | 0.73%

eu não estava nada à espera/ nós até tínhamos proposto fazer uma visita [àquela instituição] com os meninos.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 3.15%

Referência 1 | 2.51%

Acho que também podíamos ter feito mais trabalho de parceria com a Nadiya/ visitarmos a escolinha dela/ assistirmos até a uma aula delas/ era giro. Podiam não ir todos os grupos mas podia ir uma turma de cada vez/ pronto/ dar essa hipótese. Também há o contratempo de eles só trabalharem ao Sábado.

Referência 2 | 0.64%

Mas depois há outros entraves/ há o transporte/ há a autorização dos pais...

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 3 Referências | 3.62%

Referência 1 | 0.96%

As vantagens/ o trabalho é sempre muito mais rico/ há a possibilidade de partilhar conhecimentos/ saberes/ experiências/ ideias/ materiais

Referência 2 | 1.15%

Todas as reuniões as pessoas levavam livros/ histórias/ coisas para mostrar e para emprestar. Usei alguns desses livros / que as pessoas levaram/ que eu não conhecia

Referência 3 | 1.51%

Em relação às festas / nunca faltou material/ por exemplo/ as aparelhagens de som/ espaços/ etc. Acho que se conseguiram mobilizar todos os recursos que precisámos para que as atividades corressem bem. Foi um bom esforço por parte do grupo.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 5 Referências | 7.11%

Referência 1 | 1.19%

Se calhar foi um constrangimento que levou a Cerciag ter deixado de participar/ eles/ se calhar não estavam muito interessados em trabalhar connosco/ foi pena/ porque as pessoas que lá estão/ com deficiência/ podíamos ter sensibilizado os alunos para esses problemas/ para eles ficarem a par dessa realidade

Referência 2 | 1.09%

Claro que para a minha colega foi um constrangimento porque ela era de longe. Participou nas actividades mas não dava para ela se deslocar até à outra escola. Se as festas tivessem sido aqui na escola tinha sido mais fácil. A distância pode ser um constrangimento para as parcerias

Referência 3 | 2.17%

Ficámos a conhecer novas pessoas/ o que elas fazem/ como podemos rentabilizar o trabalho que fazemos em conjunto e agora já ficámos com os contactos/ já podemos recorrer a elas mais vezes.

Referência 4 | 0.69%

o trabalho da d'Orfeu surpreendeu-me bastante/ pela positiva. Eles fazem muitas coisas com as crianças/ nós aqui nunca tínhamos ouvido falar e afinal já fazem isto há muito tempo.

Referência 5 | 1.97%

Sim/ pelo menos nesta escola eles ficaram muito satisfeitos pelo facto de a Câmara também ter participado e ter levado os filhos deles. Eu acho que as autarquias também deviam ter isso em

conta/ que se agradam às crianças depois também agradam aos pais. Mas também não é só fazer as coisas por fazer/ é entrar em projectos que valham a pena e este valia. Também eles às vezes transportam as crianças para ver coisas que não... que não são nada de extraordinário. Neste caso sim/ acho que foi um tiro certo

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 6.85%

Referência 1 | 6.85%

acho que/ desenvolveu-se uma boa comunicação entre todos os parceiros/ isso teve um grande impacto em todos eles. Mesmo em relação aos parceiros que eram de outra escola/ eles ao longo do ano/ notava-se que estavam mais abertos às outras opiniões/ que gostavam de ouvir as outras ideias/ que vinham dos outros.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.45%

Referência 1 | 1.45%

eu gostei muito de trabalhar com as ucranianas/ eu não conhecia a associação delas/ mas fiquei admirada porque fazem muito trabalho/ nós é que não conhecemos.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 2 Referências | 8.5%

Referência 1 | 0.99%

O transporte das crianças também foi outro problem

Referência 2 | 7.51%

oi bom ter havido os autocarros para trazer cá as crianças/ porque também têm que ser eles a vir cá/ não podemos ser sempre nós a ir às escolas/ e há coisas que só dá para fazer neste espaço. Mas/ lá está/ nas festas só conseguimos estar presentes graças aos pais/ eles é que se prontificaram a levar os meninos todos de carro/ nem sempre é fácil ter resposta para estas situações.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 3 Referências | 7.07%

Referência 1 | 2.85%

A minha vice-presidente custou um bocadinho a aceitar participar no projecto mas quando começou gostou muito. Ela pensava "quem é que se vai interessar pela nossa cultura?" Mas depois mudou de opinião// porque ela já achava que as pessoas afinal se interessavam pelo nosso trabalho e que valia a pena ir procurá-las e trabalhar com elas. Ela gostou e começou a trabalhar na associação e na escola ucraniana com mais força porque ela já achava que as pessoas afinal se interessavam pelas pessoas e que valia a pena ir procurá-las e trabalhar com elas.

Referência 2 | 2.86%

Eles nunca sabiam dos problemas que me surgiram a mim/ por exemplo/ é que ao sábado

ninguém consegue fazer atividades e a minha escolinha só funciona ao sábado. Nós íamos sempre fazer actividades mas nunca tivemos a resposta de ninguém/ a nós nunca ninguém nos ia dinamizar actividades. Nem se esforçaram muito para nos dar alguma coisa. E por isso nunca chegámos a fazer uma troca verdadeira. Por exemplo/ quando marcámos a festinha em Barrô. Elas disseram logo/ que ao sábado não era possível e pronto/ acabou ali/ impuseram aquele limite. aquele limite.

Referência 3 | 1.36%

Fiquei muito triste que a Biblioteca também se tenha desligado e a Câmara tenha dado apenas o transporte e não se tenha interessado por mais nada. Nós podámos ter feito aquelas actividades todas na Biblioteca para outros meninos poderem ver mas isso não aconteceu.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 2.99%

Referência 1 | 2.99%

o trabalho em equipa foi muito importante porque cada um contribuiu para as actividades. Isso fez-nos dar mais valor aos outros/ à sua opinião.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 5 Referências | 50.91%

Referência 1 | 4.13%

gostei muito da partilha que houve

Referência 2 | 1.82%

muito mais rico

Referência 3 | 3.04%

há sempre o dar e receber

Referência 4 | 14.46%

alguém sempre acrescenta alguma coisa e saímos todos a ganhar

Referência 5 | 27.46%

a parceria pressupõe que todos contribuem com algo e no fim sai-se sempre a ganhar/ cada um dá a sua parte/ acho que é mais interessante assim do que cada um estar a trabalhar sozinho/ e muitas cabeças pensam melhor que uma só

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.90%

Referência 1 | 0.90%

Acho sempre que o trabalho é mais enriquecedor.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.90%
Referência 1 | 0.90%

já que estamos todos aqui neste concelho e é importante sabermos com quem podemos contar e que possibilidades a nossa região pode oferecer a vários níveis.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.71%
Referência 1 | 0.71%

Eu acho que tem sido importante também para nos conhecermos uns aos outros e que recursos pode oferecer à sua região. Penso que em termos de trabalho/ profissional/ isso é importante/ para podermos saber a quem recorrer e quem poderá oferecer as possibilidades mais interessantes/ aquilo que mais nos faz falta no momento.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.82%
Referência 1 | 0.82%

Como por exemplo o ficarmos a conhecer o tipo de actividades que cada um de nós desenvolve

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.32%
Referência 1 | 1.32%

Olha/ da minha experiência digo-te já que trabalhar sozinho nunca é a mesma coisa. Enquanto estamos todos aprendemos sempre uns com os outros/ mais não seja porque aquela sabe sempre alguma coisa que eu não sei e eu também tenho alguma coisa para lhe ensinar a ela. Por isso/ o trabalho em grupo/ em parceria é sempre muito mais... rico/ faz-nos sempre ganhar mais do que aquilo que já tínhamos.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.02%
Referência 1 | 1.02%

Com a d'Orfeu também gostei muito/ quando trouxeram cá a orquestra. Foi muito interessante/ os alunos deliraram com aquilo! Foi espetacular! Todos queriam experimentar/ estavam verdadeiramente entusiasmados/ acho que não podia ter sido melhor. Quando eles começavam a fazer o espectáculo/ os miúdos calavam-se automaticamente/ ficavam "Ahhhh"

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.87%
Referência 1 | 0.87%

É diferente/ os alunos ouvirem uma palestra por uma pessoa convidade/ uma enfermeira/ por uma terapeuta/ é diferente/ entra pelo ouvido deles de outra maneira/ motiva-os mais.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.21%
Referência 1 | 1.21%

E não é só mais rico para nós/ porque o que nós aqui ganhamos vai-se refletir no trabalho que fazemos com as crianças/ indirectamente/ também é mais rico para elas. Os materiais/ as ideias/ é tudo em prol... não é? Deles... Eles são sempre o alvo/ as aprendizagens deles/ digamos assim.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 1.20%

Referência 1 | 1.20%

sempre alguns problemas dos transportes ou por causa dos horários porque eu sei que ao Sábado é difícil de fazer as actividades.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.76%

Referência 1 | 0.76%

O meu principal problema/ que tenho já avisado várias vezes é por não poder estar muito presente nas reuniões...

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.21%

Referência 1 | 0.21%

É sobretudo a falta de tempo...

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 0.34%

Referência 1 | 0.34%

É o tempo/ sabes que isto nas escolas é muito trabalho.

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 6.22%

Referência 1 | 6.22%

Acho que as reuniões às vezes só falhavam porque as pessoas comprometiam-se a fazer coisas e depois chegava-se à reunião seguinte e elas não traziam nada feito. Por exemplo/ houve uma festa grande no Natal e outra no final do ano. E o que é que foi feito? Era feito tudo na última reunião/ nas outras elas falavam era dos problemas delas. E isso não interessava nada aos outros parceiros/ como por exemplo/ a P9/ porque eles já têm muito trabalho

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 1 Referência | 3.43%

Referência 1 | 3.43%

Nós aqui trabalhamos muito como equipa mas também temos outra coisa/ o trabalho é quase todo feito na véspera. E sai sempre bem! (risos) Mas isto não foi só neste projeto/ é em todos os projetos. Estamos sempre sobrecarregadas/ é difícil fazer tudo e cumprir todos os prazos



Nome do Nó: Perspetivas de trabalho futuro

Fontes Internas/Entrevistas finais/ focus group e... 19 Referências | 38.06%

Referência 1 | 1.15%

Eu penso que sim/ então se entendemos que o tema foi interessante e aprofundámos tantos conceitos acho que devemos continuar

Referência 2 | 2%

Até porque a educação intercultural está sempre lá/ ou devia estar/ em tudo o que se faz na sala de aula. O respeito/ a valorização da diversidade/ a convivência/ são coisas que têm que estar sempre numa sala de aula

Referência 3 | 3.01%

Vou ser sincera/ a partir de agora vou procurar sempre que a interculturalidade esteja presente. A educação intercultural está lá sempre/ não é/ trabalhamos sempre os valores/ a cidadania/ o respeito/ a diversidade. É fundamental porque não são coisas que se aprendem só numa disciplina/ tem que estar em tudo/ é transversal

Referência 4 | 0.82%

Claro/ é a formação básica/ antes de qualquer outra e vou continuar sempre a trabalhá-la

Referência 5 | 4.14%

partindo de situações do quotidiano/ abordar sempre que possível esta temática. Através de histórias/ através de notícias/ porque é um tema muito abrangente e que está sempre muito atual e basta ligar os meios de comunicação e vemos notícias sobre culturas diferentes e do impacto que têm na sociedade / para que estejamos conscientes de quem somos e do mundo em que vivemos /as pessoas que nele vivem/ os estereótipos e os conflitos que existem

Referência 6 | 1.9%

Acho que é um tema muito pertinente para a nossa sociedade e para todo o mundo por causa da globalização e dos imigrantes que vêm para o nosso país e também pelos que portugueses que vão para o estrangeiro

Referência 7 | 3.62%

Gostava que elas tivessem falado mais das culturas delas/ que tivéssemos feito mais sessões onde elas podiam ter mostrado mais coisas/ contado mais histórias. Podia-se ter feito uma aula com os manuais escolares que ela tinha trazido. Tive pena de não se ter aproveitado essa oportunidade. Era giro/ voltar a fazer isto/ voltar a trabalhar com elas e mostrar aos alunos como é que as crianças ucranianas aprendem/ os seus livros/ as escolas.

Referência 8 | 1.85%

Acho que era fantástico/ por exemplo o professor de árabe/ ele vir à minha turma e fazer uma atividade/ vocês (universidade) apresentarem um vídeo de resumo deste projeto e apresentar noutras escolas

Referência 9 | 1.44%

Por exemplo/ a nível pessoal/ se eu dou um brinquedo aos meus filhos/ posso dar um brinquedo intercultural. Porque é que tem que ser sempre loiro e branco?

Referência 10 | 0.68%

Eu sempre trabalhei em parceria e pretendo trabalhar sempre dessa maneira

Referência 11 | 0.46%

Estou sempre disponível para trabalhar em parceria

Referência 12 | 1%

Com todas as que fossem possíveis/ com a Universidade/ a Câmara/ a Biblioteca/ professores de outras escolas

Referência 13 | 1.1%

intervir mais em atividades que eles promovam porque achei muito interessante e muito diferente do que estava habituada

Referência 14 | 0.72%

este projeto deu-nos muitas ideias e mostrou-nos que podemos fazer mais coisas

Referência 15 | 2.95%

Há instituições que já estão a pensar estabelecer parcerias connosco/ como a Belavista Nós dissemos-lhes o que podíamos fazer/ que tipo de actividades lhes podemos oferecer mas isso tudo foi graças ao projecto/ que nos deu estas ideias/ de como podemos fazer parcerias que nos ajudam a integrar melhor e a estar mais unidos à comunidade que nos recebeu. Por isso/ claro que vamos continuar a trabalhar nesta área.

Referência 16 | 2.14%

ivemos uma ideia para a feira "Saberes e Sabores"/ fizemos um workshop de ovos pintados à mão e todos ficaram muito interessados/ e querem manter as parcerias connosco para continuarmos a mostrar as nossas tradições aos portugueses

Referência 17 | 1.95%

Era sempre interessante voltar a trabalhar com este grupo/ ou pelo menos com alguns elementos/ mesmo a fazer atividades pontuais/ convidar para voltarem a fazer algumas das atividades ou então outras diferentes

Referência 18 | 4.04%

Se for para continuar este projeto até acho que se podia integrar outras escolas deste agrupamento até porque eu verifiquei que havia outras colegas que estavam interessadas em participar neste projeto. Até porque era uma formação creditada/ e isto tem que se dizer. Às vezes somos obrigadas a fazer formações que não têm interesse nenhum e esta teve/ até porque é um problema real deste agrupamento/ a variedade de culturas dos alunos

Referência 19 | 1.35%

Eu gostava de trabalhar assim/ mas é muito difícil porque aqui tínhamos tudo gratuito/ por isso não me custou fazer este trabalho todo no projeto